

Handlungsorientierte Medienerziehung

– Grundlagen für einen Lehrplan

ABHANDLUNG

zur Erlangung der Doktorwürde
der Philosophischen Fakultät I
der
UNIVERSITÄT ZÜRICH

vorgelegt von
ARNOLD FRÖHLICH
von Gurbrü BE

Angenommen auf Antrag von
Herrn Prof. Dr. K. Widmer

ADAG Administration & Druck AG

Zürich 1980

Handlungsorientierte Medienerziehung

– Grundlagen für einen Lehrplan

ABHANDLUNG

zur Erlangung der Doktorwürde
der Philosophischen Fakultät I
der
UNIVERSITÄT ZÜRICH

vorgelegt von
ARNOLD FRÖHLICH
von Gurbrü BE

Angenommen auf Antrag von
Herrn Prof. Dr. K. Widmer

ADAG Administration & Druck AG

Zürich 1980



doi:10.1017/S0022292412001917

© 2007 The Authors
Journal compilation © 2007 Blackwell Publishing Ltd

5. Medienerziehung in der Schweiz.....	139
5.1. Thesen.....	150

T E I L II: MERKMALE FUER DIE MEDIENERZIEHUNG: DIDAKTISCH-THEORETISCHE GRUNDLAGEN UND LEITKATEGORIEN

6. Handlungsorientierung.....	155
6.1. Handlungsorientierung in der Lehrplanentwicklung.....	162
6.2. Handlungsbegriff und Massenkommunikation.....	166
6.3. Emanzipation und Medienerziehung.....	168
6.3.1. Emanzipatorische Medienerziehung.....	173
6.3.2. Emanzipatorische Medienverwendung.....	177
6.4. Thesen zum Merkmal Handlungsorientierung.....	185
7. Kommunikationspädagogik.....	189
7.1. Entwicklung der Kommunikationspädagogik.....	189
7.2. Kommunikationserziehung und kommunikative Didaktik.....	196
7.3. Kommunikative Kompetenz.....	203
7.4. Thesen zum Merkmal Kommunikationspädagogik.....	211
8. Projektorientierung.....	215
8.1. "Projekt" als Theorie der Didaktik?.....	217
8.2. Ursprünge und Weiterentwicklung der Projektidee.....	219
8.3. Vom Projekt zur Projektorientierung.....	229
8.4. Thesen zum Merkmal Projektorientierung.....	235
9. Situatives Curriculum.....	239
9.1. Traditionelle Lehrplanentwicklung.....	241
9.2. Curriculumforschung.....	244
9.2.1. Grundlagen und Entwicklung.....	244
9.2.2. Kritik.....	249
9.3. Offenes resp. Situatives Curriculum.....	259
9.3.1. Situativer Ansatz.....	272
9.3.2. Authentische Erfahrung.....	283
9.4. Thesen zum Merkmal Situatives Curriculum.....	289

T E I L III: ANHANG

Kurzfassung des Schlussberichts	
"Medienerziehung im Kanton Basel-Stadt".....	295

BIBLIOGRAPHIE.....	311
--------------------	-----

*Wahrheit kann nicht gelehrt werden,
denn das Paradox der Paradoxe ist,
dass von jeder Wahrheit das Gegen-
teil ebenso wahr ist.*

Hermann Hesse

Wenn ein Text gedruckt vorliegt, so ist der Leser geneigt anzunehmen, nun *das Ergebnis* dessen in der Hand zu halten, was der Autor ihm zu sagen beabsichtigt hat und dieser seine Absicht mit der Präsentation seines Werkes verwirklicht habe. Diese naheliegende Vorstellung möchte ich für diese Arbeit in verschiedener Hinsicht korrigieren.

Wohl stand am Anfang meine Absicht, die Grundlagen für die Entwicklung eines Lehrplans zur Medienerziehung für ein ganz bestimmtes Zielpublikum darzustellen, aber im Laufe der jahrelangen Beschäftigung mit dem Thema hat sich sein Inhalt und meine Beziehung zu ihm ständig verändert. Das Prozesshafte seiner Entstehung hatte neue Einsichten, die Ueberprüfung, Umschreibung und Entfernung bereits geschriebener Teile und die Revision von Ansichten und Urteilen zur Folge. Dieser Prozess ist für mich jetzt, Ende Februar 1980, nach Beendigung des Manuskripts, nicht zu Ende: Verschiedene Aussagen im Text wären neuerdings zu modifizieren, neu anzupassen. Wissenschaftliche Aussagen beruhen auf Gegensätzen, auf Thesen und Antithesen. Doch weder in der Wissenschaft, noch in der Person selbst, die sich ihr beschreibend nähert, sind alle Gegensätze jemals völlig aufzuheben. Widerspruchsfreie Wissenschaft - und widerspruchsfreie Menschen - machen mich skeptisch: Ich habe sie im Verdacht, etwas zu unterschlagen.

Das Manuskript ist zwar keineswegs planlos oder zufällig, nach Massgabe der zur Verfügung stehenden Literatur, in der nun vorliegenden Form entstanden. Die definitive Abfolge und der Umfang der zur Sprache kommenden Problemkreise hingegen war von zahlreichen Erwägungen über ihre Relevanz für die Zwecke dieser Arbeit abhängig. Momentane und subjektive Faktoren

spielten bei den letztlich dann getroffenen Entscheidungen über Breite und Tiefe der Darstellung einzelner Aspekte eine wichtige Rolle. Die endgültige Fassung ist darum ein *subjektives Produkt*.

Eine weitere Einschränkung: Was von meiner seit fünfzehn Jahren zusammengetragenen Materialsammlung zum Thema Medienpädagogik soll ich für diese Arbeit heranziehen? Eine - wiederum nach subjektiven Kriterien vorzunehmende - Auswahl führte dazu, dass umfangmässig weniger als ein Hundertstel des vorhandenen Materials Verwendung fand. Welche Bücher aus der unübersehbaren Flut von Publikationen im Bereich Medienpädagogik sind für meine Arbeit wichtig? Glücklicherweise stand mir die auf diesem Gebiet reichbestückte Bibliothek des Lehrerseminars Liestal zur Verfügung. Nur: Sie wurde von mir und meinem Freund und Fachkollegen Ernst Ramseier, dem ich für seine wertvollen Anregungen Dank schulde, seit 1972 systematisch, aber keineswegs Vollständigkeit anstrebend, aufgebaut.

Es wäre absurd, in einer Arbeit, die sich unter anderem mit Kommunikation beschäftigt, jene subjektiven Faktoren, wie sie die Kommunikationsforschung nachgewiesen hat, für mich selbst als nicht existent zu betrachten. Persönlichkeitsfaktoren, soziokulturelle Umwelt, äussere Einflüsse usw. beeinflussen kommunikative Prozesse immer - also auch diesen Text - meist unbewusst.

Die Subjektivität eines geschriebenen Textes zeigt sich daher schon in seiner sprachlichen Formulierung, die zwar objektive Tatbestände angemessen zu beschreiben vermag, schliesslich aber von der Person des Schreibenden in seiner Subjektivität nicht zu trennen ist.

Ich will im folgenden versuchen, die Subjektgebundenheit des dargestellten Inhalts auch im Sprachlichen zum Ausdruck zu bringen: Ich vermeide daher den in wissenschaftlichen Werken oft üblichen Pluralis modestiae ("Wir folgern daraus..."), der entweder eine durch nichts begründete Uebereinkunft oder gar Interessenidentität zwischen Autor und Leser vorspiegelt oder den Anschein erweckt, der Schreibende sei nur das Sprachrohr eines Chores von gleichdenkenden und -folgernden Wissenschaftlern, was eine intersubjektive Objektivität der Aussage vortäuscht. Dabei entsteht diese "Täuschung" des Lesers weitgehend durch unbewusste sprachliche Formeln und Wendungen und selten je bewusst und absichtlich. Der hier angestrebte eigentliche Ge-

brauch solcher "Wir"-Pronomina schliesst demzufolge Begriffe wie "unsere Jugend", "unsere Gesellschaft" und ähnliche, mir verdächtige sprachliche Vereinnahmungen aus, da es sich ja dabei nicht um tatsächliche Possessiva handelt. Dieser Sprachregelung entspricht, dass ich Zitate - im Gegensatz zu den Gepflogenheiten in der neueren wissenschaftlichen Literatur - häufig im Wortlaut wiedergebe. Es widerstrebt mir, bereits von einem Anderen formulierte Gedanken durch Satzumstellung in ein indirektes Zitat überzuführen, um damit eine scheinbar höhere Eigenleistung am Zustandekommen dieses Gedanken auszuweisen.

Die vorliegende Arbeit ist also ebensowenig *das* Konzept für eine Medien-erziehung, wie das ein anderes für sich in Anspruch nehmen kann. Meine Ausführungen sind subjektiv und abhängig von mir selbst, also meinen keineswegs ungetrübten Kindheits- und Schulerfahrungen, meiner Erwerbsarbeit in Industriebetrieben, meiner Lehrtätigkeit mit Kindern und Erwachsenen. Vor allem aber sind sie beeinflusst von den Begegnungen mit und Beziehungen zu Kolleginnen und Kollegen, Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, Medienpädagogik-Fachleuten, Freundinnen und Freunden, deren Anerkennung, Kritik und Fragen mich ständig weiterführen.



Digitized by the Internet Archive
in 2026

1. Problemstellung und Terminologie

Um "neue" Lehrer zu bekommen, müsste man denen, die man hat, einige Lichter aufsetzen über die Rolle, die sie de facto spielen, und über jene, die sie spielen sollten. "Neue" Lehrer erhält man nicht, indem man auf neue Generationen wartet, sondern hier und jetzt den Versuch einer Aenderung der Bewusstseinslage der heute Lehrenden unternimmt.

*Alexander Mitscherlich,
Studien zur Psychosomati-
schen Medizin I*

1.1. Ausgangslage und Zielsetzungen

Die Vorgeschichte dieser Arbeit reicht ins Jahr 1974 zurück. Ich erhielt damals als Mitarbeiter des Zentrums für Medien- und Kommunikationspädagogik in Zürich (damals: av-alternativen) und Lehrer für Medienpädagogik am Seminar Liestal vom Basler Institut für Unterrichtsfragen und Lehrerfortbildung (ULEF) den Auftrag, zusammen mit Mitgliedern der baselstädtischen Kommission für Schulfilm, Schulfernsehen und Schulfunk (KSF) und zwei weiteren Mitarbeitern der av-alternativen die Grundlagen für ein Pilotprojekt "Medienerziehung im Kanton Basel-Stadt" inhaltlich, methodisch und organisatorisch zu entwickeln und in die Praxis umzusetzen.

Aufgrund einer von uns im Juni 1975 vorgelegten Projektstudie, welche die Ziele, den theoretischen Rahmen, die personelle, zeitliche und räumliche Organisation absteckte, erfolgte die eigentliche Pilotarbeit vom Herbst 1975 bis Juni 1977 in sechs Arbeitsgruppen von je sieben bis neun Lehrern, die sich aus allen Schulstufen rekrutierten (siehe Anhang).

Die Arbeitsergebnisse und die daraus resultierenden Schlussfolgerungen für eine künftige Medienerziehung an den Schulen des Kantons Basel-Stadt

habe ich in einem ausführlichen Schlussbericht dargestellt, der die Grundlage für die Antwort der Regierung im baselstädtischen Parlament (Grosser Rat) bildete. Diesem hatte das Erziehungsdepartement 1978 als Folge der 1974 bewilligten Krediterteilung für die Anschaffung von Geräten für die Medienpädagogik Bericht zu erstatten.

Durch eine - im Anhang abgedruckte - Kurzfassung des 120seitigen Schlussberichts "Medienerziehung im Kanton Basel-Stadt" wurde die gesamte Lehrerschaft des Kantons, vom Kindergarten bis zum Gymnasium, im August 1978 über die Pilotarbeit und über die Vorstellungen der dabei mitwirkenden Teilnehmer bezüglich der Einführung von Medienerziehung an den Schulen des Kantons orientiert. Die Konferenzen sämtlicher Schulkreise und -stufen wurden vom kantonalen Erziehungsdepartement um eine ausführliche Vernehmlassung gebeten, die von der kantonalen Schulsynode durchgeführt und ausgewertet worden ist. Dieses Vorgehen garantierte eine umfassende Vernehmlassung: Jeder Lehrkraft des Kantons Basel-Stadt war der Schlussbericht zugänglich gemacht und die Möglichkeit eingeräumt worden, über die zuständige Konferenz Einwände und Verbesserungsvorschläge anbringen zu können. Von den 20 Konferenzen, die von der nach Schultypen, -kreise und -stufen aufgeteilten Lehrerschaft gebildet werden, bejahten 15 das vorgelegte Konzept generell, vier bejahten es mit Einwänden und lediglich eines der sechs städtischen Gymnasien äusserte sich eher negativ. Vor allem das Postulat einer fächerübergreifenden Durchführung von Medienerziehung schien bei den Gymnasiallehrern infolge der starken Fächerteilung auf ihrer Stufe Widerstände auszulösen.

In ihrem Bericht ans Erziehungsdepartement kommt die Schulsynode zur Schlussfolgerung, die Einführung der Medienerziehung werde von der Lehrerschaft des Kantons "mit überragendem Mehr bejaht"(1). Als weiteren beachtenswerten Punkt hält die Schulsynode zudem fest: "Der Wunsch der Lehrerschaften nach *demokratischer Lehrplanentwicklung*, damit nach Respektierung von schul- und schüleraltersspezifischen Merkmalen, und zuletzt nach einer *Organisation*, die in erster Linie Hilfe gewährt, nicht Bewilligungsstelle spielt, scheinen Grundbedingungen für den Goodwill (seitens der Lehrerschaft, A.F.) zu sein"(2).

1 Schulsynode 1979, S.4

2 a.a.O., Hervorhebungen im Original

Die überwiegend positive Stellungnahme der kantonalen Lehrerschaft zur Einführung der Medienerziehung bewog den Erziehungsrat von Basel-Stadt bereits am 9. Mai 1979 zum Beschluss, dieser Fachbereich sei an den Schulen des Kantons generell einzuführen:

1. Das Kantonale Lehrerseminar und das Institut für Unterrichtsfragen und Lehrerfortbildung werden angewiesen, in die Programme der Lehrerausbildung und der Lehrerfortbildung regelmässig Kurse über Medienerziehung aufzunehmen.
2. Die Medienerziehung ist in die Lehrpläne der Schulen als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip aufzunehmen. Es ist anzugeben, in welcher Weise Medienerziehung betrieben wird"(3).

Dieser unüblich rasch erfolgte und unmissverständliche Beschluss des Erziehungsrats ist an sich höchst erfreulich, doch leider weist er einige Schönheitsfehler auf:

1. Das Vorgehen für die Lehrplanentwicklung delegierte der Erziehungsrat in den Ausführungen zu seinem Beschluss an Fach- und Stufenkonferenzen, was die Entwicklung einer stufen- und fächerübergreifenden Medienerziehung - wie sie der erziehungsrätliche Text ja selbst wörtlich postuliert! - ausserordentlich erschwert, wenn nicht gar verunmöglicht. Glücklicherweise einigten sich Ende August 1979 auf meine Anregung hin die im Erziehungsratsbeschluss bezeichneten Verantwortlichen für die Lehrplanentwicklung auf ein gemeinsames Vorgehen.
2. Der Erziehungsrat räumte eine Frist von nur fünf Monaten (inklusive Sommerferien) für die Ausarbeitung des Lehrplans zur Medienerziehung ein, was völlig unrealistisch ist, vor allem wenn dem "Wunsch der Lehrerschaften nach demokratischer Lehrplanentwicklung" Rechnung getragen werden soll. Eine Erstreckung der Frist wurde uns vom Erziehungsrat auf ein entsprechendes Gesuch hin denn auch zugebilligt.
3. Die von mir im Schlussbericht formulierten Anträge (siehe Anhang) wurden vom Erziehungsrat stillschweigend genehmigt. Mit einer Ausnahme: Die Stelle eines Sachbearbeiters für Medienerziehung, der mit einem halben Pensum für die Lehrergrundausbildung, Lehrerfortbildung und Lehrplanentwicklung hätte angestellt werden sollen, wurde - ebenso

3 Erziehungsrat des Kantons Basel-Stadt 1979, o.S.

stillschweigend - nicht bewilligt - vermutlich aus finanziellen Gründen. Dabei war dieses Postulat im Laufe des Vernehmlassungsverfahrens nicht nur völlig unbestritten, vielmehr ist der Einsatz eines Sachbearbeiters mehrfach sogar ausdrücklich gewünscht worden, um dadurch die Verwirklichung der gestellten Aufgaben garantiert zu wissen.

Dieser letzte Punkt hat für die vorliegende Arbeit insofern weitreichende Auswirkungen, als er die *Arbeitsbedingungen* tangiert, unter denen sie entstanden ist.

Wohl bin ich vom ULEF als Verantwortlicher des Kantons Basel-Stadt für die Lehrplanentwicklung im Bereich Medienerziehung und vom Kantonalen Lehrerseminar für die entsprechende Lehrerfortbildung angestellt worden, doch umfassen diese, nach effektiven Kursstunden bemessenen Aufträge nur das Kursangebot. Es versteht sich von selbst, dass eine Lehrplanentwicklung, die

- wissenschaftlich fundiert sein soll.
- auf keine bereits bestehenden Modelle einer handlungsorientierten Medienerziehung zurückgreifen kann,
- auf demokratischem Weg, also in der aktiven Zusammenarbeit von Lehrern aller Stufen entwickelt werden soll,

nicht ohne fundierte Vorarbeiten an die Hand genommen werden kann. Die vorliegende Arbeit versucht, diese für die Entwicklung eines Lehrplans zur Medienerziehung notwendigen Grundlagen zu liefern.

Obschon sie bereits für diesen Zweck verwendet worden sind und die von mir entwickelten Leitkategorien (siehe Teil II) auch weiterhin das Rückgrat der zur Zeit laufenden Lehrplankonstruktion mit Lehrern aller Schulstufen bilden werden, erfolgte die Ausarbeitung dieser Grundlagen im manchmal belastenden Alleingang ohne Auftrag und somit ohne jede institutionelle und finanzielle Absicherung. Der damit verbundene zeitliche Aufwand rechtfertigt sich allerdings allein schon durch den Umstand, mit diesen Grundlagen zu einer handlungsorientierten Medienerziehung einen Prozess in Gang zu setzen, der zu einer Institutionalisierung einer Medienerziehung an den Schulen führt, die durch die Art und Weise ihrer Entwicklung den Interessen und Bedürfnissen der Beteiligten - das sind Lehrer *und* Schüler - entgegenkommt.

Seit Januar 1980 ist die Lehrplanentwicklung auf der Basis der vorliegenden Arbeit nun im Gange. Als erfreuliches Ergebnis der Vorarbeiten darf gewertet werden, dass sich der Kanton Baselland diesem Unternehmen angeschlossen hat und dreissig Lehrer aller Schulstufen aus beiden Kantonen nun gemeinsam diesen Lehrplan formulieren und in der Praxis mit ihren Klassen evaluieren. Diese interkantonale Zusammenarbeit zwischen Basel-Stadt und Baselland bei der Konstruktion eines Lehrplans ist meines Wissens erstmalig, doch hoffentlich nicht einmalig. Auch die Bereitschaft der Verantwortlichen in beiden Kantonen (4), ihre Lehrer für die Zeit der Lehrplanarbeit vom Unterricht freizustellen – was eine meiner Bedingungen darstellte und erstmals in dieser Form geschieht – zeigt, welche Bedeutung dieser kooperativen Lehrplanentwicklung beigemessen wird.

Aus dem bisher Gesagten lassen sich folgende *generelle Zielsetzungen dieser Arbeit* formulieren:

1. *Sie untersucht die theoretischen, inhaltlichen und methodologischen Prämissen für die Entwicklung eines Lehrplans zur Medienerziehung.*
2. *Sie versucht, die aufgrund einer zweijährigen Projekterfahrung und in gemeinsamer Ausarbeitung durch Lehrer aller Schulstufen gewonnenen Leitideen zur Medienerziehung (siehe Anhang) wissenschaftlich zu fundieren.*

Insbesondere versucht diese Arbeit, Antworten auf folgende Fragen zu geben:

- Welche Hilfestellungen sind für eine praxisbezogene Lehrplanentwicklung von jenen Wissenschaftsdisziplinen zu erwarten, die sich direkt und/oder indirekt mit Kommunikation, Medien, Medienwirkungen usw. befassen?
- Welche der zahlreichen medientheoretischen Ansätze lassen sich für eine handlungsorientierte Medienerziehung fruchtbar machen?
- Welche medienpädagogischen resp. medienerzieherischen Ansätze existierten und existieren, und welche Konsequenzen sind aufgrund ihrer Qualitäten und Mängel zu ziehen?
- Wie ist die gegenwärtige Situation der schulischen Medienerziehung in der Schweiz?
- Welche Modelle von Lehrplänen im Bereich der Medienerziehung können für

4 im Kanton BS das Erziehungsdepartement, im Kanton BL die Schulinspektorat und die Gymnasialrektorenkonferenz

die Zwecke einer Lehrplanentwicklung in den Kantonen Basel-Stadt und Baselland übernommen werden?(5)

- Nach welchen curricularen Theorien und Kriterien hat diese Lehrplankonstruktion im Bereich Medienerziehung zu erfolgen?
- Nach welchen inhaltlichen Leitvorstellungen ist eine Medienerziehung zu entwickeln, die die bisherigen praktischen Erfahrungen und theoretischen Auseinandersetzungen der am "Projekt Medienerziehung im Kanton Basel-Stadt" beteiligten Lehrkräfte adäquat berücksichtigt?

Die Reihenfolge dieser Fragestellungen entspricht ungefähr dem *Aufbau* dieser Arbeit:

Im Teil I gelangen die wissenschaftlichen und medientheoretischen sowie die historischen Voraussetzungen zur Darstellung, die den Weg für die inhaltliche Ausformung jener Merkmale vorzeigen, die im Teil II ausgeführt werden. Die Merkmale

- Handlungsorientierung
- Kommunikationspädagogik
- Projektorientierung
- Situatives Curriculum

handle ich zwar separat je in einem Kapitel ab, doch ich möchte bereits hier unmissverständlich klar machen, dass sie keineswegs als gleichwertige

5 Im Laufe der Manuskriptverfassung hat sich gezeigt, dass diese Frage nicht befriedigend beantwortet werden kann. Jenes Konzept zur Medienerziehung, das dem hier zu entwickelnden am nächsten kommt, ist das des Instituts Jugend-Film-Fernsehen in München. Das dort initiierte "Mediencurriculum" wird seit über fünf Jahren von einem Mitarbeiterstab bearbeitet und erprobt. Trotz verschiedener Zwischenberichte über die Tätigkeit dieser Arbeitsgruppe, die von Zeit zu Zeit in Fachzeitschriften veröffentlicht worden sind, hat sich meine Hoffnung nicht erfüllt, dieses Konzept dem hier vertretenen Ansatz vergleichend gegenüberstellen zu können. Auf meine entsprechende Anfrage stellte der gegenwärtige Projektleiter, E.Mohn, die Publikation der Mediencurriculum-Bausteine auf Mitte 1980 in Aussicht - zu spät also, um sie in unser Lehrplanentwicklungsvorhaben noch miteinbeziehen zu können.

Von den Bemühungen um die Medienerziehung im Kanton Zürich liegen - neben unveröffentlichten Unterrichtsbeispielen - zur Zeit erst die "Grundlagen" vor (Sturm u.a., 1979), auf die ich noch ausführlich eingehen werde. Aus verschiedenen, später zu erläuternden Gründen können die in Zürich ausgearbeiteten medienerzieherischen Modelle für die Basler Entwicklung hingegen keine Hilfe bieten.

Leitkategorien *nebeneinander* gestellt werden dürfen:

- Das Merkmal Handlungsorientierung hat übergreifenden Charakter, indem es nicht nur ein Desiderat für eine ganz bestimmte Form schulischer Medien-erziehung umreisst, sondern ebenso sehr auch den Weg zu deren Entwicklung vorzeichnet.
- Das Merkmal Kommunikationspädagogik ist keineswegs an medienbezogener Unterrichtsinhalte gebunden: Es ist insofern als - übergreifender - Bestandteil einer Theorie der Didaktik zu bewerten, als es unter dem von mir hier eingenommenen Blickwinkel zu einem allgemeinen Unterrichtsprinzip erhoben wird.
- Das Merkmal Projektorientierung zeigt lediglich an, in welche Richtung Medien-erziehung unter idealen Bedingungen zu entwickeln wäre. Projektorien-tierung ist keine unabdingbare Voraussetzung für eine schulische Medien-erziehung. Inwiefern die unter diesem Merkmal formulierten Leitideen rea-lisierbar sind, hängt von den jeweiligen äusseren Bedingungen ab.
- Das Merkmal Situativeres Curriculum betrifft ebenso sehr die Methode der Ent-wicklung eines Curriculums wie dieses selbst. Dieses Merkmal hat pragma-tischen Charakter, indem es auf die Frage Antwort zu geben versucht, wie die vorgenannten Merkmale in der Praxis zu realisieren sind.

Untereinander stehen die genannten Merkmale in einem Interdependenzverhältnis. So ist zum Beispiel ein projektorientierter Unterricht per definitionem nur unter der Voraussetzung einer offenen Unterrichtsplanung zu verwirklichen, und ein auf Handeln gerichteter Unterricht ist unabdingbar eng mit kommunikationspädagogischen Leitvorstellungen verflochten. Allein zwecks besserer Uebersicht sind die Merkmale im Teil II getrennt dargestellt.

Die für die Entwicklung eines Lehrplans zur Medien-erziehung besonders relevanten Erkenntnisse sind jeweils am Schluss jedes Kapitels als *Thesen* formuliert zusammengefasst. Mein Vorgehen, diese Hauptpunkte fortlaufend zu nummerieren, dient der Klarheit im Aufbau und hängt mit dem methodischen Ablauf bei der Lehrplankonstruktion zusammen: Es war den dabei mitarbeitenden Lehrkräften schon aus zeitlichen Gründen nicht möglich, die vorliegende Arbeit (in einer Manuskriptfassung) umfänglich zu lesen. Um ihnen dennoch einen Ueberblick zu verschaffen, wurden den Teilnehmern die 66 Thesen gesamthaft abgegeben, bevor sie sich in arbeitsteiligen Gruppen mit je einem Kapitel ausführlich auseinandersetzten und anschliessend die

entsprechenden Formulierungen für den fächer- und stufenübergreifenden Lehrplan an die Hand nehmen.

Diese lehrplangerechten Umsetzungen der hier vorgelegten theoretischen Grundlagen zur Medienerziehung kann diese Arbeit von ihrem Anspruch her, nämlich eine demokratische Lehrplanarbeit zu initiieren, demzufolge nicht leisten.

Die Transponierung auf die Ebene der schulischen Realität ist die Aufgabe jener Lehrer aller Stufen, die aus ihren praktischen Erfahrungen heraus diesen Lehrplan zu Medienerziehung gemeinsam entwickeln und evaluieren. Meine Aufgabe dabei ist es, hier die theoretischen, historischen, inhaltlichen und methodischen Grundlagen und Prämissen als Basis einer handlungsorientierten Medienerziehung und ihrer praxisnahen Entwicklung vorzulegen, wie sie von allen Beteiligten im praxisorientierten Pilotprojekt für eine alle Schulstufen umfassende Medienerziehung als massgeblich und bedeutungsvoll erkannt worden ist.

1.2. Medienpädagogik und Medienerziehung

Im Bereich, der im folgenden zur Darstellung kommt, herrscht eine geradezu "babylonische Sprachverwirrung"(6). Die in der Medienpädagogik - wie der Bereich vorläufig genannt werden soll - verwendeten Termini, wie Medienerziehung, Medienpädagogik, Kommunikationslehre, Kommunikationspädagogik, Medienkunde, Mediendidaktik, Unterrichtstechnologie usw., werden zum Teil synonym, zum Teil auf verschiedenen Ebenen gebraucht, indem einer als Oberbegriff für andere verstanden wird. Die Sache kompliziert sich noch zusätzlich, wenn ein und derselbe Begriff mit unterschiedlichen Bedeutungen belegt wird. "Hinzu kommt, dass es all dies dann jeweils noch in einem 'engeren' und 'weiteren' Sinn gibt oder dass durch Attribute wie 'kritisch', 'emanzipatorisch', 'bürgerlich' usw. die Variationsvielfalt der Bezeichnung-

6 Breuer u.a., in: Hüther u.a. 1979, S.15
vgl. auch: Schaaf 1977, S. 7 - 12

gen ausserordentlich gesteigert wird"(7).

Die seit den Anfängen der Medienpädagogik bestehende "verworrene Terminologie", die Knoll/Hüther (8) 1976 beklagten, versuchte im gleichen Jahr die Zeitschrift "medien + erziehung" insofern zu entwirren, als sie einer Reihe von Fachleuten dieses Gebietes die Frage "Medienpädagogik - was ist das?" zur Beantwortung vorlegte. Zwei Jahre später zitiert J.G.Wiese im "Taschenbuch der Kommunikationspraxis" die 18 Autoren, wobei es ihm unmöglich scheint, "auch nur begrifflich einen Consensus unter ihnen zu erspüren"(9). Am Schluss dieser über zwei Nummern sich hinziehenden Definitionsversuche gelangte B.Schorb (10) rückblickend daher zur Auffassung:"Was Medienpädagogik 'positiv' ist, das wissen wir nach dieser Diskussion nicht. Keineswegs, weil etwa die Autoren keine griffige Definition geliefert hätten, deren gab es viele, (...) sondern weil es eine solche Festschreibung weder geben kann noch sollte. Jede Pädagogik als Gesellschaftswissenschaft, die sich verändert und sich als verändernde versteht, ist nicht fixierbar. Ihre Aufgaben lassen sich aus dem historischen Kontext beschreiben, aber nicht festschreiben. Es ist also unter dem Begriff Medienpädagogik ein Gegenstandsbereich pädagogischer Theorie und Praxis umrissen, und es sind vor allem Aufgaben zusammengefasst, die sich einer als Handlungswissenschaft - die Betonung liegt auf beiden Komponenten des Hauptwortes - begriffenen Pädagogik stellen."

Die Heterogenität des Gegenstandsbereiches Medienpädagogik ist vermutlich denn auch weniger dem Umstand anzulasten, dass es sich hier um einen relativ neuen Zweig der Erziehungswissenschaft handelt und die Medienpädagogik in verschiedene andere Disziplinen wie Kommunikationstheorie, Semiotik, Sozialpsychologie usw. hineingreift. Vielmehr befindet sich die Medienpädagogik, genauso wie alle anderen Teilgebiete der Sozialwissenschaften, in der Situation, keine übergeordnete Theorie aufweisen zu können. Man glaubte zwar, in der erst vor wenigen Jahrzehnten auftauchenden Kommunikationswissenschaft eine solche übergreifende Formel gefunden zu haben, doch ist ihr Stellenwert im Rahmen der Sozialwissenschaften nicht an-

7 Breuer u.a., in: Hüther u.a. 1979, S.15

8 Knoll/Hüther 1976, S.17

9 Wiese, in: Allendorf/Wiese 1978, S.11

10 Schorb 1976, S.172

ders zu beurteilen als jener der mittelalterlichen Theologie oder später der Philosophie, die gleichfalls die Ueber- und Obertheorie sämtlicher Wissenschaften zu sein beanspruchten: Kommunikationswissenschaft als umfassende Theorie ist so weit definiert, so allgemein expliziert, dass nahezu alles ihr zugehört - und sie zuletzt nichts mehr bedeutet (11). Baacke warnt denn auch vor dem Traum einer "Supertheorie, die die Welt neu erklären hilft" (12) und die - als eine auch Kybernetik, Informatorik, Unterrichts-technologie usw. umfassende Kommunikationswissenschaft - die durchorganisierte Struktur einer hochgradig avancierten Technik aufweisen müsste. Das aber läuft der Bestimmung einer Handlungswissenschaft, als die sich die Pädagogik versteht, zuwider.

Der fehlende theoretische, terminologische und definitorische Konsensus kann geradezu als konstitutiv für alle Teilgebiete der Erziehungswissenschaft gesehen werden (13). Denn ebensowenig, wie es *die* Pädagogik gibt, existiert *die* Medienpädagogik oder *die* Medienerziehung. Die Begriffe bedürfen also immer einer inhaltlichen Interpretation, um deutlich zu machen, was im einzelnen darunter verstanden wird, was im folgenden auch für diese Arbeit unternommen werden soll.

In diesem Rahmen wäre es allerdings ein unmögliches Unterfangen, vorgängig die grundlegenden Begriffe wie "Kommunikation", "Medium" und "Massenkommunikation" aufarbeiten zu wollen. Dabei herrscht leider auch hier bezüglich ihrer Definition keineswegs Uebereinstimmung, ganz im Gegenteil: H. Schlösser stellt 1979 fest, eine wissenschaftliche Auswertung der kursierenden Definitionen zum Begriff "Kommunikation" habe nicht weniger als 160 unterscheidbare Bestimmungen zutage gefördert (14). Ich muss es folglich dabei bewenden lassen, *Kommunikation* für die vorliegende Arbeit allgemein und weitgefasst als *Vorgang der Bedeutungsvermittlung zwischen Menschen* (15) zu umschreiben, was der grösste gemeinsame Nenner aller bisher-

11 Projektgruppe am Institut für Kommunikationswissenschaft der Universität München 1976, S.25

12 Baacke 1976, S.83

13 So gesteht W.Tröger (1976, S.169), Inhaber eines universitären Lehrstuhls für Pädagogik ein: "Es gibt bis heute keine allgemein akzeptierte Definition von Erziehung, geschweige denn eine Erziehungstheorie."

14 Schlösser, in: Wodraschke 1979, S.89

15 Pleyer 1974, S.14

gen Definitionsversuche zu sein scheint, die Kommunikation nicht dem menschlichen Handeln oder Interaktion schlechthin gleichzusetzen. Inwiefern sich personale und massenmediale Kommunikationsformen unterscheiden, wird im Kapitel zur Kommunikationspädagogik noch zu untersuchen sein, und für die Erklärungen über Arten, Kanäle, Bedeutungsträger und Vermittlungsbedingungen von Kommunikation verweise ich auf die entsprechenden Standardwerke (16).

Als Massenmedien bezeichne ich *technische Verbreitungsmittel, die selbst bedeutungstragend sind* (d.h. technische Apparaturen wie Telefon, Fernsehgerät, Kamera, Lichtsatzgerät usw. sind *keine* Medien, sondern lediglich technische Hilfsmittel im Kommunikationsprozess), und die durch ein *gesellschaftliches Verteilungssystem* (Institution) *bestimmt sind* (17), also: Fernsehen, Radio, periodisch erscheinende Druckmedien (Zeitung, Illustrierte usw.), Film, mit gewissen Einschränkungen auch öffentlich angeschlagene Plakate, Schallplatten und bespielte Tonkassetten. Die *Inhalte* dieser Massenmedien, wie z.B. die Werbung, sind keine Medien. Auf der Grundlage der gegebenen Definition von Kommunikation ist *Massenkommunikation* folglich die *Bedeutungsvermittlung mittels technischer Medien an ein unbegrenztes ("dispersed") Publikum*.

Insofern, als "Massenkommunikationsmittel" hier synonym mit "Massenmedien" verwendet wird, drängt sich die Präzisierung auf, dass die Bezeichnung "Massenkommunikationsmittel" streng genommen einen euphemistischen Charakter hat und daher eigentlich die Funktion von Massenmedien unrichtig wiedergibt: Schon Brecht hat vor nunmehr einem halben Jahrhundert im Rahmen seiner Radiotheorie festgestellt, dass viel eher von Distributions- statt Kommunikationsmittelngesprochen werden müsste, weil die Massenmedien ja keineswegs die Kommunikation unter der "Masse" förderten, ganz im Gegenteil, sondern viel mehr Aussagen und Inhalte an die Massen "verteilen" würden (18). Ebenso ist die Feststellung von Hecht u.a. (19), im massenmedialen Kommunikationsprozess würden nicht die Massen kommunizieren, als vielmehr *für* die Massen kommuniziert, eine Einschränkung, die bei der begrifflichen Verwendung von "Massenkommunikation" mitbedacht werden muss.

16 so z.B.: Maletzke 1963 und 1964; Baacke 1973a; Pleyer 1974; Schaaf 1977.

17 vgl. Schaaf 1977, S.7

18 Brecht 1967, Bd.18, S.127 - 134

19 Hecht u.a., in: Baacke 1973b, S.113

1.2.1. Medienpädagogik

"Unter dem Sammelbegriff 'Medienpädagogik' werden alle medienpädagogischen Erscheinungen, Probleme und Aktivitäten der Aspekte Medienkunde, Mediendidaktik, Medienerziehung und Medienforschung zusammengefasst. Dieser ist also dann geeignet, wenn das schwerfällige Aufzählen der Einzelaspekte vermieden werden soll"(20). In Übereinstimmung mit anderen Publikationen (21) verstehe ich hier Medienpädagogik als Oberbegriff, der in zwei Richtungen geht: Er umfasst zum ersten das Gebiet der Mediendidaktik, also den Einbezug technischer Medien als Hilfsmittel im Unterricht. Zum zweiten befasst sich Medienpädagogik mit den Medien der öffentlichen Kommunikation, deren formale, inhaltliche, ökonomische und wirkungspsychologische Faktoren *Gegenstand* des Unterrichts sind. "Als Medienpädagogik bezeichnen wir (...) die Wissenschaft von der Erziehung *durch* die Medien und der Erziehung *zu* den Medien, d.h. Medienpädagogik umfasst sowohl die Lehre von den Medien als Dokumentations- und Unterrichtsmittel als auch die Lehre von der Hinführung zur sachgerechten Teilnahme an der Massenkommunikation"(22).

Medienpädagogik als *"Pädagogik mit und über Medien im Sinne einer kommunikativen Verhaltenslehre"* (23) umfasst demnach vor allem zwei Hauptgebiete, die hier als Mediendidaktik einerseits und Medienerziehung andererseits bezeichnet werden. Diese Aufteilung habe ich vorerst aus methodischen Gründen vorgenommen, um diese Begriffe im folgenden explizieren zu können, wobei ich aber bereits jetzt darauf hinweise, dass die Zweiteilung in Mediendidaktik und Medienerziehung problematisch und mit guten Gründen anfechtbar ist.

Bevor ich darauf eingehe, möchte ich noch darlegen, weshalb ich in dieser Arbeit dem neuesten Trend, "Medienpädagogik" mit "Kommunikationspädagogik" gleichzusetzen (24), nicht folgen kann. Schon 1973 hat Merkert (25) festgehalten, Medienpädagogik und Kommunikationspädagogik würden den gleichen Gegenstand unter verschiedenem Aspekt sehen, indem nämlich die Kommunikationspädagogik - im Gegensatz zur Medienpädagogik - die Medien insbesondere auf

20 Neubauer, in: Allendorf/Wiese 1978, S.17

21 so z.B.: Knoll/Hüther 1976; Pleyer 1974; Boeckmann/Heymen 1978.

22 Knoll/Hüther 1976, S.18, Hervorhebungen im Original

23 Pleyer 1974, S.10

24 Wodraschke 1979, S.13

25 vgl. Merkert 1973, S.33

ihre Leistungen im kommunikativen Bereich, also vor allem bezüglich der Initiierung *personaler* Kommunikation hin untersucht. Es besteht meines Erachtens keine Veranlassung dazu, heute von dieser Unterscheidung abzurücken.

In der Tat kann Medienpädagogik methodisch auf verschiedene Weise betrieben werden, eine davon ist die kommunikations-pädagogische, indem die *Methode* der Vermittlung kommunikationsorientiert ist (26). Auf der anderen Seite braucht die Kommunikationspädagogik nicht an massenmedialen Kommunikationsprozessen festgemacht zu werden: Kommunikationspädagogik lässt sich ebenso sehr ohne Massenmedien durchführen, und ihre neueste Entwicklung - worüber im entsprechenden Kapitel noch zu berichten ist - geht auch in diese Richtung.

1.2.2. Mediendidaktik

Die Mediendidaktik befasst sich also mit der Frage, wie mit Hilfe von technischen Medien Lehr- und Lernprozesse im Unterricht optimiert werden können (27) und wie die technischen Unterrichtsmittel methodisch einzusetzen sind.

Diese Fragen habe ich an anderer Stelle ausführlich dargestellt (28), und sie werden hier nur marginal unter zwei Gesichtspunkten wieder aufgegriffen, nämlich dort, wo audiovisuelle Unterrichtsmittel als massenmedial produzierte Kommunikate im Unterricht in Erscheinung treten (Unterrichtsfilm, Schulfunk- und Schulfernsehsendungen) und dort, wo es um die Eigenproduktion von Unterrichtsmitteln durch die Schüler geht.

1.2.3. Medienerziehung

Medienerziehung ist zu definieren als *Pädagogik über Medien im Sinne von Massenkommunikationslehre* (29), indem die Massenmedien zum Gegenstand des

26 Bauer 1979 vertritt diesen Ansatz

27 vgl. Arbeitsgemeinschaft für Jugendfilmarbeit und Medienerziehung 1979, S.150

28 Fröhlich 1974

29 Pleyer 1974, S.10; Der Autor nennt diesen Aspekt "Medienpädagogik im engeren Sinne", was zu neuen terminologischen Missverständnissen führt, wenn dieser Zusatz nicht jedesmal erwähnt wird.

Unterrichts gemacht werden. Medienerziehung macht die Mechanismen massenmedial bedingter Kommunikationsprozesse einsichtig, die vermittelten Inhalte werden bezüglich ihrer Medienabhängigkeit erfasst und kritisch hinterfragt, woraus sich sachgemässe Verhaltensweisen hinsichtlich des Medienkonsums ableiten lassen (30).

Diese Definition, die sich in zwei Werken neueren Datums fast identisch findet, ist allerdings unvollständig, da ihr wesentliche Komponenten fehlen, die ich ebenfalls der Beschäftigung mit Massenmedien im Unterricht als unabdingbar zugehörig betrachte:

- Massenkommunikation steht immer in einem gesellschaftlichen - also politischen und ökonomischen - Kontext, ohne dessen Berücksichtigung die Massenmedien nicht adäquat thematisiert werden können.
- Massenkommunikation ist nur *eine* Ausprägung von Kommunikation und kann nicht unabhängig von anderen kommunikativen Phänomena, wie die interpersonale Kommunikation in Schule, Familie, Gruppe usw., betrachtet werden.
- Medienerziehung ist nicht allein die Erziehung zur Einsicht in die Strukturen und Funktionen der Massenmedien mit dem Ziel kritischen und umweltbewussten Gebrauchs der massenmedialen Angebote (31). Medienerziehung hat auch eine aktive Komponente, indem sie zum kommunikatorischen Gebrauch der Medien anleitet, den Schüler also befähigt, selber Medien für Bedeutungsvermittlungen einzusetzen.
- Schliesslich zielt Medienerziehung immer auf Handeln ab. Das mag in erster Linie die erwähnte Eigentätigkeit mittels Medien sein, betrifft hingegen auch alle anderen Aktivitäten und Verhaltensweisen in Schule und Familie, die in einem weiteren Zusammenhang mit Massenkommunikation stehen. Diesen handlungsbezogenen Aspekt von Medienerziehung darzustellen, ist eine der Aufgaben der vorliegenden Arbeit.

Der Begriff Medienerziehung bedarf noch einiger Erläuterungen, umso eher, als die durch ihn umrissenen Bereiche Hauptgegenstand meiner Untersuchungen in den folgenden Kapiteln ist.

30 vgl. Allendorf/Wiese 1978, S.25; Arbeitsgemeinschaft für Jugendfilmarbeit und Medienerziehung 1979, S.150

31 vgl. Bauer, in: Wodraschke 1979, S.157

In der Medienerziehung ist die *Medienkunde* aufgehoben, die die Grundkenntnisse über formale, technische, organisatorische, wirtschaftliche, juristische und medienpolitische Belange der Massenmedien vermittelt. Medienkunde ist also ein immanenter Bestandteil von Medienerziehung, indem sie das für die medienerzieherische Arbeit notwendige *Wissen* über Massenmedien liefert, um das Gesamtbild kommunikativer Vorgänge versteh- und begreifbar zu machen.

Die Bezeichnung "Medienerziehung" ist insofern unglücklich, als sie den "Anschein des pädagogischen Aktes im schlechten Sinn"(32) erweckt, weil die "Erziehung" einen Zögling impliziert, der mittels Medien "erzogen" werden soll. Mag die Bezeichnung "Erziehung" in der Wortkombination "Verkehrserziehung" - bei der es darum geht, Kinder zum richtigen, im buchstäblichen Sinn des Wortes lebenserhaltenden Verhalten im Strassenverkehr zu erziehen - noch angehen, so ist sie für andere ähnliche Zusammensetzungen, wie z.B. "Sexualerziehung", schon äusserst problematisch. Das gleiche gilt auch für die "Medienerziehung", und die Bezeichnung rechtfertigt sich nur, wenn "Erziehung" dabei in einem sehr weiten Sinne ausgelegt wird. Trotz der möglichen engen Interpretation und der damit verbundenen unerwünschten psychologischen Wirkung, habe ich mich entschieden, hier weiterhin von "Medienerziehung" zu sprechen. Dies aus zwei Gründen: Erstens kann der Begriff nach meinem Dafürhalten im jetzigen Zeitpunkt durch keinen anderen substituiert werden (33). Zweitens lassen Publikationen der letzten Monate darauf schliessen, dass sich offenbar ein terminologischer Konsens abzeichnen beginnt, Medienpädagogik und Medienerziehung im von mir hier beschriebenen Sinne zu verwenden (34).

32 Schaaf 1977, S.113

33 Der von Neubauer, in: Allendorf/Wiese 1978, S.26, gemachte Vorschlag, "Medienerziehung" durch "Kommunikationslehre" zu ersetzen, hebt zwar den unter Umständen negativen Beigeschmack von "Erziehung" auf, doch konfliktiert "Kommunikationslehre" mit "Kommunikationspädagogik", die ja mit "Medienerziehung" nicht identisch ist. Abgesehen davon kann meines Erachtens auch die "-Lehre" unerwünschte Assoziationen auslösen und sich eventuell semantisch allzu eng an "-Kunde" anlehnen.

34 Boeckmann/Heymen 1978, S.372 - 380; Dröge u.a. 1979; Baacke 1979b, S.194-201

1.3. Zusammenhang von Medienerziehung und Mediendidaktik

Wie bereits angetönt, ist die zuvor aus methodischen Gründen vorgenommene Trennung einer Didaktik *über* Medien und einer solchen *mit* Medien in der Praxis nicht aufrecht zu erhalten. Dröge hält die Gegenstandstrennung von Mediendidaktik und Medienerziehung gar für "unsinnig", sofern "man sich im ersten Fall Medien als Mittel, im anderen als Gegenstand des Unterrichts denkt - ganz so, als hätten Mittel und Gegenstände nichts miteinander zu tun"(35). Tatsächlich ist in der Medienerziehung ein Massenmedium als Unterrichtsgegenstand immer auch ein Mittel, genauso wie ein didaktisches Hilfsmittel nach medienerzieherischen Gesichtspunkten befragt werden kann. "Information und Beeinflussung geschehen durch beide; ebenso sind beide eingebunden in das jeweilige politische und soziokulturelle Umfeld und auch nur vor dessen Hintergrund interpretierbar"(36).

Diesen Erkenntnissen entsprechend wäre Medienpädagogik also nicht zu unterteilen, weil sie sich mit der *allgemeinen Situation der Erziehung* unter dem Einfluss von Medien (Massenmedien *und* Unterrichtsmittel) und deren Wirkungen auf die Prozesse des Lehrens und Lernens befasst (37). "So ist die Forderung nach einem Unterricht bloss zu Fragen der Massenmedien ebenso wenig einzusehen wie die Beschäftigung mit Medien unter ausschliesslich didaktischen Aspekten"(38).

Für Boeckmann/Heymen (39) sind die Medien gleichsam Schnittpunkt der Fragestellungen von Mediendidaktik und Medienerziehung. Jeder Einsatz von Medien hat sowohl eine mediendidaktische als auch eine medienerzieherische Komponente (40) und erfordert die entsprechenden Ueberlegungen und Entscheidungen

35 Dröge u.a. 1979, S.35

36 Breuer u.a., in: Hüther u.a. 1979, S.18

37 vgl. a.a.O., S.19

38 a.a.O., S.25. Aufgrund derselben Argumentation kommen Dröge u.a. 1979, S.37, zum lapidaren Schluss: "Die begrifflichen Unterscheidungen in Mediendidaktik, -pädagogik oder -erziehung haben daher für uns keine Bedeutung. Wir meinen mit allen drei Wörtern dasselbe." Diese Lösung macht es sich nach meiner Meinung doch etwas zu einfach, umso eher, als die Autoren im Laufe ihrer Ausführungen dennoch wieder zu Differenzierungen greifen müssen.

39 Boeckmann/Heymen 1978, S.373

40 Ramseier 1978

gen. So ist es beispielsweise wenig sinnvoll, Schüler zu kritischem Analysieren von Fernsehsendungen anleiten zu wollen, wenn nicht auch ihre alltäglichen Unterrichtsmedien, wie zum Beispiel Geschichts- und Lesebücher, die durch sie erfolgende Ideologievermittlung einer kritischen Bewertung unterzogen werden. Medienerziehung kann und soll also auch an schulischen Medien betrieben werden. "Unterrichtlicher Medieneinsatz ohne erzieherische Reflexion bleibt in einer instrumentellen Nutzung der Medien gefangen und drängt die Schüler in eine Objektrolle. Medienerziehung nur an einigen Renommierstücken aus der Welt der Massenmedien ohne Berücksichtigung der täglich genutzten Unterrichtsmedien geht an dem eigentlichen Ziel, der Ausformung eines kompetenten Rezipientenverhaltens, vorbei. Unterrichtlicher Medieneinsatz ohne Medienerziehung greift genauso kurz wie eine Medienerziehung, welche die Unterrichtsmedien nicht planvoll einbezieht"(41).

In den Publikationen neueren Datums herrscht Einigkeit darüber, dass die Verknüpfung von Mediendidaktik mit Medienerziehung am besten durch die *Eigenproduktion von Unterrichtsmedien durch die Schüler* erfolgt. Der Produktionsvorgang erzwingt quasi von selbst die Auseinandersetzung über Inhalte, medienspezifische Formen sowie über technische und ökonomische Produktionsbedingungen, die auch für die medienbezogenerischen Themata von Bedeutung sind. Diese Eigenproduktionen sind weder fachlich noch medientechnisch beschränkt: Lesebibeln, Wandzeitungen, Dias, dokumentarische oder inszenierte Tonaufnahmen, aber auch Film und Video bieten vielfältige Möglichkeiten für die Schüler selbsttätigkeit, auf die ich später noch ausführlich eingehen werde.

Dieser Aspekt ist insbesondere für eine hier zu entwickelnde *handlungsorientierte* Medienerziehung von ausserordentlicher Bedeutung. Für Stuke (42) scheint diese Ausrichtung so grundsätzlich zu sein, dass er die - Mediendidaktik und Medienerziehung umfassende - Definition des Begriffs Medienpädagogik um diese handlungsorientierte Dimension erweitert.

Obschon ich glaube, mit den bisherigen Ausführungen die Wichtigkeit einer einheitlichen Sehweise von Mediendidaktik und Medienerziehung unterstrichen

41 Boeckmann/Heymen 1978, S.380

42 Stuke, in: Wodraschke 1979, S.72

zu haben, kann nicht verkannt werden, dass es zwischen der unterrichtlichen Behandlung von Massenmedien und dem Einsatz von Unterrichtsmitteln dennoch Unterschiede gibt. Denn selbstverständlich kann nicht *jeder* Medieneinsatz in der Schule von "langwierigen metakommunikativen Präludien" (Boeckmann/Heymen) begleitet sein, genausowenig wie sich jedes Unterrichtsmittel für die Behandlung medienbezogener Aspekte eignet. Es kann zum Beispiel auch sinnvoll - und vom Medienkonsum der Kinder bestimmt angezeigt - sein, das Fernsehen und seine Sendungen im Kindergarten zu thematisieren, ohne dort andere schulische Medien für eine analoge Behandlung zur Verfügung zu haben.

Ansatz und Zielsetzung dieser Arbeit schliessen eine *identische* Behandlung von Medien unter mediendidaktischen und medienbezogener Gesichtspunkten aus: Es geht hier ja in erster Linie um die Beantwortung der Frage, wie die Schule den *medienbeeinflussten erziehungskritischen Situationen* begegnet, die, bedingt durch den Medienkonsum und die Rezeptionssituationen, dem *ausserschulischen Umfeld* des Schülers zuzurechnen sind. Das ist ein grundlegender Unterschied zu einer mediendidaktischen Betrachtungsweise von Unterrichtsmitteln, die - sehr im Gegensatz zu den Massenmedien - in der Regel keine schulisch und ausserschulisch auftretenden Erziehungsprobleme nach sich ziehen.

Der zweite wichtige Grund für die Vernachlässigung mediendidaktischer Aspekte besteht im Anspruch dieser Arbeit, die theoretischen und entwicklungstechnischen Grundlagen für die Entwicklung von fächer- und stufenübergreifenden Lehrplanelementen zu liefern, die die schulische Reflexion und den Einbezug der in der Gesamtgesellschaft politisch, sozial, ökonomisch und erzieherisch wirksamen Faktoren von Massenkommunikation möglich und durchführbar machen sollen. Das schliesst nicht aus, dass mediendidaktische Überlegungen nach Massgabe des Gesagten dabei miteinfließen mögen.

1.4. Thesen zum Begriff Medienpädagogik

These 1: *"Medienpädagogik wird hier verstanden als Oberbegriff für alle Gebiete, in denen schulische Medien und Massenkommunikationsmittel unter pädagogischen Gesichtspunkten in Erscheinung treten. Der Begriff geht vor allem in zwei Richtungen: Zum ersten umfasst er die Mediendidaktik, die den Einsatz technischer Medien als Unterrichtsmittel untersucht, zum zweiten befasst sich Medienpädagogik mit den Medien der öffentlichen Kommunikation als Gegenstand des Unterrichts, was hier unter dem Begriff Medienerziehung subsumiert wird.*

These 2: *Medienerziehung ist zu definieren als Pädagogik über Medien im Sinne einer Massenkommunikationslehre, in der die Massenmedien, ihre Inhalte, Formen, Strukturen und Funktionen, ihr sozio-ökonomischer Kontext und ihre Vermittlungsbedingungen zum Unterrichtsgegenstand werden. Diese vorab medienkundlichen Elemente der Medienerziehung finden ihre Ergänzung in einer unerlässlichen aktiven Komponente, indem Medienerziehung den Schüler zum kommunikatorischen Gebrauch der Medien anleitet und ihn befähigt, selber Medien für Bedeutungsvermittlungen einzusetzen.*

These 3: *Mediendidaktik und Medienerziehung stehen insofern in einem engen Zusammenhang, als schulische Medien und Massenmedien im Unterricht immer eine mediendidaktische und eine medienerzieherische Dimension aufweisen: Massenmedien als Unterrichtsgegenstand sind zugleich auch "Mittel", genauso wie Unterrichtsmittel (sämtliche gedruckten Materialien, Unterrichtsfilme, Schulfunk- und Schulfernsehsendungen usw.) immer auch einen massemedialen Charakter aufweisen, der anhand medienerzieherischer Kriterien befragt werden muss. Zudem sind öffentliche Massenkommunikationsmittel und schulische Medien gleichermaßen eingebunden in den gleichen sozio-kulturellen und -ökonomischen Kontext.*

Eine identische Behandlung von Unterrichtsmitteln und Massenmedien ist in der Unterrichtspraxis trotzdem nicht zu realisieren, weil

Mediendidaktik und Medienerziehung verschiedene Ausgangspunkte haben: Die Mediendidaktik untersucht die Medien bezüglich ihres Einsatzes als Hilfsmittel für Lernprozesse, die sich primär an schulischen Themen orientieren. Die Medienerziehung geht dagegen in erster Linie aus von den außerschulischen Erfahrungen des Schülers bezüglich Massenmedien, die zu "erziehungskritischen Situationen" im schulischen und familiären Bezugsfeld des Schülers führen.

TEIL I

THEORETISCHE GRUNDLAGEN UND HISTORISCHER AUFRISS

2. Wissenschaftstheoretische Abgrenzung

*Daran erkennt ihr den gelehrten Herrn!
Was ihr nicht tastet, steht euch meilenfern,
Was ihr nicht fasst, das fehlt euch ganz und gar,
Was ihr nicht rechnet, glaubt ihr, sei nicht wahr,
Was ihr nicht wägt, hat für euch kein Gewicht,
Was ihr nicht münzt, das, meint ihr, gelte nicht.*

J.W.v.Goethe, Faust II, Vers 417 ff.

Nach Marthy(1) versteht sich Wissenschaft als ein System von Regeln, die eingehalten werden müssen, wenn bestimmte Sätze und Theorien Wissenschaftlichkeit beanspruchen. Die als Wissenschaftsideal im Klassischen Rationalismus (Leibniz, Descartes, Pascal) formulierte Axiomatische Theorie verlangt die Widerspruchsfreiheit, Vollständigkeit, Unabhängigkeit und Evidenz dieses Systems von Regeln. Der sich an dieses Ideal anlehrende Logische Empirismus entwickelt in seinem methodischen Vorgehen Hypothesen oder Theorien, deren Annahme (Verifikation) oder Verwerfung (Falsifikation) auf der Basis empirischer Untersuchungen geschieht. Diese sind logisch-rationalen Kriterien unterworfen, die unabhängig und damit zeitlos gültig sind. "Wissenschaftstheoretisch (...) erscheint dem Logischen Empirismus die Wirklichkeit als ein unproblematisch Gegebenes, induktiv Erfahrbares: Mit anderen Worten: das empirisch Vorfindbare lässt sich durch kontrollierte Beobachtung gleichsam Schritt für Schritt sammeln und mit ihm lässt sich die Theorie immer weiter ausbauen und vervollständigen"(2).

An dieser Idealkonstruktion wurde bereits zu Beginn dieses Jahrhunderts Kritik geübt, indem unter anderem auf die Unmöglichkeit des universellen Anwendungsanspruchs und die vernachlässigten ideologischen Implikationen dieses wissenschaftlichen Ansatzes hingewiesen worden ist (3).

1 Marthy 1971, S.13

2 Flossdorf 1978, S.66

3 Maser 1971, S.16 - 19

Der vor allem durch K. Popper begründete Kritische Rationalismus modifiziert das klassische Wissenschaftsverständnis, indem er die Theoriekonstruktion an den Anfang, also das spontane Entwerfen von Theorien vor ihre ("kritische") Ueberprüfung an der Realität setzt (4). Der Kritische Rationalismus übernimmt indes fraglos das an sich fragwürdige und für die ganze wissenschaftstheoretische Diskussion entscheidende Axiom, "Wissenschaftlichkeit" nur durch Messen, Zählen und Wägen garantieren zu können. Die Methoden der Naturwissenschaften gelten denn auch zum Teil noch heute als Wissenschaftlichkeit schlechthin (5).

An einem Beispiel aus einem für die vorliegende Arbeit relevanten Gebiet, nämlich der Wirkungsforschung, soll belegt werden, wie empirisch gewonnene Daten nicht nur keine generalisierbaren Rückschlüsse auf die Wirkung von Gewalt am Fernsehen zulassen, sondern vielfach auch den elementaren Bedingungen ihres eigenen wissenschaftlichen Anspruchs nicht genügen: In seinem fast achthundertseitigen Werk "Gewalt im Fernsehen" (1975) unterzog M. Kunczik das Zahlenmaterial der in der einschlägigen Literatur immer wieder zitierten Untersuchungen vor allem amerikanischer Provenienz einer Ueberprüfung. Er kommt zum Schluss, "dass der Vorwurf, verschiedene Autoren würden ihre Daten manipulieren oder aber überinterpretieren, um die eigene vorgefasste Ansicht belegen zu können, keineswegs unbegründet ist" (6). Zu ähnlichen Schlüssen kommen auch Kelmer/Stein (7), die die Experimente von Bandura und Berkowitz durchleuchteten und dabei nicht nur wissenschaftlich unhaltbare Versuchsanordnungen, sondern auch bewusste Manipulation der Daten feststellten. Aufgrund der Analyse des Datenmaterials so bekannter Untersuchungsberichte zur Wirkungsforschung, wie jene von Bandura, Milgram, Shotland, Feshbach/Singer und der Wisconsin Studies, liefert Kunczik den Nachweis einer bewussten oder unbewussten manipulativen Interpretation

4 Flossdorf 1978, S.66

5 Für die Darstellung der wissenschaftstheoretischen Grundlagen und der Konstruktion von Theorierahmen im Bereiche der Kommunikations- und Publizistikwissenschaft verweise ich auf Marthy B., Publizistikwissenschaft (1971) und Maser S., Grundlagen der allgemeinen Kommunikationswissenschaft (1971).

6 Kunczik 1975, S.687

7 Kelmer/Stein 1975, S.18 - 57

der Untersuchungsergebnisse im Sinne der vorgefassten Hypothesen. Als charakteristisch für eine unzulässige Argumentation hinsichtlich der Ergebnisse bezeichnet Kunczik auch den "oft vorzufindenden Rekurs auf nicht operationalisierte Konzepte und Zusatzannahmen, um mit der eigenen theoretischen Position unvereinbare empirische Befunde für irrelevant erklären zu können" (8).

Angesichts dieser Befunde könnte sich leicht die Erklärung anbieten, das an sich und in sich widerspruchsfreie wissenschaftliche Instrumentarium zur Durchführung empirischer Untersuchungen sei von den kritisierten Wissenschaftlern zu wenig rigoros gehandhabt worden, um zu widerspruchsfreien Ergebnissen zu kommen. So sehr diese Argumentation im einen oder anderen

-
- 8 Kunczik 1975, S.688. Nach Kunczik (1975, S.687 - 695) lässt sich aufgrund der von ihm untersuchten Forschungsergebnisse weder die These einer aggressivitätssteigernden Wirkung von Gewaltdarstellungen, noch jene einer Aggressivitätsreduktion aufgrund des Konsums violenter Fernsehsendungen empirisch belegen. Die methodologischen Voraussetzungen resp. Schlussfolgerungen der Untersuchungen zu allen gängigen Modellen der Wirkungsinterpretation (Katharsistheorie, Frustrations-Aggressions-Hypothese, Habitualisierungstheorie usw.) weisen nicht selten z.T. erhebliche Mängel auf: "Auch die Art und Weise in der Feshbach/Singer in ihrem (...) Feldexperiment mit Hilfe statistischer Mittelwerte unterschiedliche Persönlichkeitstypen identifizieren, ist dem Datenmaterial nicht adäquat und ganz offensichtlich nur von dem Bemühen getragen, genügend grosse Besetzungszahlen für die einzelnen Kategorien zu erhalten. (...) Gegen die vorgeblich die 'Ungefährlichkeit' massenmedial angebotener devianter Modelle 'beweisende' Studie von Milgram und Shotland kann eingewendet werden, das Stimulusmaterial sei bewusst so ausgewählt worden, dass ein etwaiger Nachweis der Imitation im Fernsehen gezeigten devianten Verhaltens mit Sicherheit auszuschliessen war... (...) Eine Ueberinterpretation des Datenmaterials ist aber auch typisch für die Mehrzahl der vorgeblich eine medieninduzierte Aggressivitätssteigerung belegenden Studien. So bewegt sich beispielsweise der im 'Staff Report' vollzogene 'Nachweis' der kausalen Verursachung violenten Verhaltens durch den Konsum violenter Fernsehsendungen auf dem Niveau von Lehrbuchbeispielen für Scheinkorrelate. Die (...) Feldexperimente zeichnen sich durch eine dem Datenmaterial nicht angemessene monokausale Ueberinterpretationen von bei nicht repräsentativen Populationen festgestellten Aggressivitätsdifferenzen aus. Dabei werden vielfach für die erhaltenen Differenzen mit Sicherheit verantwortlich zeichnende Variablen (...) im Versuchsablauf nicht kontrolliert." (a.a.O.) Auch die im Rahmen der "Wisconsin Studies" erhaltenen Befunde und die von Bandura vorgenommenen Laborexperimente lassen bei einer Ueberprüfung des Datenmaterials keine Schlussfolgerungen im Sinne ihrer Autoren als empirisch abgesicherte Interpretation zu.

Fall zutreffen mag, so wenig vermag sie die Methodologie eines neopositivistischen Wissenschaftsverständnisses (worunter ich die z.B. als "Deduktionismus", "Scientismus", "analytische Wissenschaften", "Empirismus" bezeichneten Ansätze subsummiere) insgesamt zu verteidigen. Die Argumentation greift zu kurz. Sie negiert die theoretische und praktische Unmöglichkeit einer lückenlosen empirischen und letztlich auch gedanklichen Erfassung der vorab in den Sozialwissenschaften auftretenden Variablen, die als intervenierende Größen von entscheidender Bedeutung sein können (9). Eine empirische Operationalisierbarkeit kann sich daher nicht selten als ungeeignet für eine "interhumane Sinn-Kommunikation" (Habermas) erweisen, die ja insbesondere für Forschungen im Bereich der (Massen-)Kommunikation ihre Geltung haben müsste. "Nicht alle (...) Theoreme lassen sich in die formale Sprache eines hypothetisch-deduktiven Zusammenhangs übersetzen, nicht alle sind bruchlos durch empirische Befunde einzulösen - am wenigsten die zentralen..."(10).

Vor allem Vertreter der Frankfurter Schule und ihre Nachfolger haben nachgewiesen, dass jede wissenschaftliche Erkenntnis letztlich auch abhängig ist vom subjektiven Interesse des erkennenden Subjekts, also niemals objektiv im Sinne einer wertfreien Wissenschaft sein kann (11). Die dialektische Wissenschaftstheorie von Habermas ist in diesem Zusammenhang von besonderem Interesse, weil sie über die oben formulierte Kritik hinausgeht und verschiedene Kategorien von "erkenntnisleitenden Interessen" in die wissenschaftstheoretische Diskussion eingeführt hat. Dabei geht nach Habermas (12) in den Ansatz der empirisch-analytischen Wissenschaft ein *technisches*, in den Ansatz der historisch-hermeneutischen Wissenschaft ein

9 Hackforth (1976, S.532) gibt gegen 100 Wirkungsvariablen im Kommunikationsprozess an, die noch beliebig auszudehnen wären! Aufgrund seiner langzeitigen Literaturexpertise kommt er zum Schluss, keine empirische Forschung könne Aussagen machen, die über die Fragestellung, die Population und die verwendeten Methoden der spezifischen Untersuchung hinausgehen.

Zur gleichen kritischen Bilanz über die empirische Forschung kommen auch die Amerikaner Clarke/Kline (1972, zit.nach: a.a.O.), die im Bereich der Wirkungsforschung "zwei Jahrzehnte nichtssagender Ergebnisse" konstatieren.

10 Habermas, zit. nach: Kuchenbuch 1978, S.179

11 vgl. Maser 1971, S.31

12 Habermas zit.nach: Schäfer/Schaller 1971, S.133

praktisches und in den Ansatz kritisch orientierter Wissenschaft ein *emanzipatorisches* Erkenntnisinteresse ein.

Das im Habermas'schen Sinne praktische Erkenntnisinteresse ist für die vorliegende Arbeit von zentraler Bedeutung: Mein erkenntnisleitendes subjektives Interesse macht sich fest an den Bedürfnissen einer Praxis, die im Rahmen von Lehrerfortbildungskursen und der projektorientierten Arbeit mit Schülern aller Schulstufen der dazu notwendigen theoretischen Grundlagen bedarf. Diese Arbeit fragt also nach den Modellen und Theoremen, die für die Durchführung einer handlungs-orientierten Medienerziehung von Bedeutung sein können. Zudem zeigt sie die historische Entwicklung auf, die in diesen Ansatz einmündet, untersucht die didaktischen Prämissen, die diesen Ansatz praktisch realisierbar machen und die limitierenden Bedingungen, die ihn einschränken. Unter diesem Gesichtspunkt betrachtet hat diese Arbeit daher auch eine historisch-hermeneutische Dimension. Dass ihr aber ebenso ein "emanzipatorisches Erkenntnisinteresse" nicht abgeht, liegt schon im Gegenstand ihrer Untersuchung begründet, geht es doch schliesslich darum, dem emanzipatorischen Charakter des handlungsorientierten Ansatzes in der schulischen Praxis - wenigstens im Bereich der Medienerziehung - zum Durchbruch zu verhelfen.

Seine wissenschaftstheoretische Begründung findet der handlungsorientierte Ansatz in der Aktionsforschung, auch Handlungsforschung genannt. In seinem Grundlagenwerk "Projektstudium und Projektarbeit in der Schule" bezeichnet Kaiser (13) die Handlungsforschung als *den* Ansatz für die Entwicklung eines gesicherten methodologischen Fundaments für das Projektlernen.

Die Aktionsforschung wirft der klassisch-empirischen Sozialforschung vor, mit ihren Methoden keine relevanten Aussagen über ihren Untersuchungsgegenstand machen zu können. Relativ sichere Ergebnisse seien mittels Fragebogen, Interviews und anderer Erhebungsmethoden selbst unter Einsatz des Computers nur zu erreichen, wenn die Fragestellung sehr eingeschränkt sei. Eine derartige Einschränkung aber muss alle unkontrollierbaren Faktoren eines sozialen Umfeldes und der aktuellen Situation vernachlässigen, die

13 Kaiser/Kaiser 1977, S.7

die Resultate einer empirischen Forschung beeinflussen können (14). Auch das Theorie-Praxis-Problem - das sich als roter Faden durch die ganze hier vorliegende Arbeit ziehen wird - wurde nach Meinung von Moser (15) von den bisherigen wissenschaftstheoretischen Ansätzen nicht gelöst, weil dort Theorie und Praxis immer auseinanderfielen.

Der Forschungsansatz des action research, der Aktionsforschung, wurde kurz nach dem zweiten Weltkrieg in den USA von K.Lewin entwickelt, der versuchte, die theoretische und praktische Arbeit der Wissenschaft enger aufeinander zu beziehen, indem untersuchte Menschen oder Menschengruppen nicht mehr nur als Objekte, sondern als Individuen begriffen werden sollten, die zusammen mit dem Forscher *handelnd* die Untersuchung mitgestalteten (16). In Anlehnung an Moser (17) lassen sich die Merkmale der Aktionsforschung im Unterschied zu traditionellen empirischen Auffassungen etwa wie folgt umreißen:

- Als wichtiges Kriterium der Aktionsforschung gilt der *Diskurs*, das heisst die argumentierende Bemühung um Absicherung und Begründung von Handlungsorientierungen.

Die herkömmliche Forschung ist im wesentlichen monologisch, indem der Wissenschaftler - oder eine Gruppe von Wissenschaftern - versucht, mittels geeigneter Instrumente (Test, Fragebogen, Laboruntersuche usw.) bestimmte Aspekte der sozialen Realität zu erforschen. Seine Arbeit gilt in der Regel als abgeschlossen, wenn er die Ergebnisse interpretiert hat.

14 Wie oben für den Bereich der Wirkungsforschung die Fragwürdigkeit empirischer Datenerhebung aufgezeigt worden ist, so liefert Moser (1977b, S.11 + 12) ein analoges Beispiel aus der Lernforschung. Yates hat nachgewiesen, dass in einem halben hundert Untersuchungen über Lerneffekte in leistungshomogenen resp. -heterogenen Lerngruppen alle Resultate vorkommen können: "Einige dieser Arbeiten kommen zu einem positiven Ergebnis, d.h. die Lerneffekte in homogenen Gruppen waren besser als in heterogenen zusammengesetzten Lerngruppen. Einige andere dieser Untersuchungen führten zum gegenteiligen Resultat (...). Schliesslich gibt es einige Untersuchungen, in denen sich keine wesentlichen Unterschiede (...) herausstellten." (a.a.O.). Und Moser kommt zu einem ähnlichen Schluss wie Kunczik: "Bei manchen brisanten Fragestellungen könnte man zudem zu dem Ergebnis kommen, dass die persönliche Einstellung des Forschers zum Problem die Resultate weitgehend bestimmt" (a.a.O.)

15 Moser 1977b, S.12

16 vgl. Moser 1977b, S.12 + 13

17 Moser 1977a, S.11 - 14 und 1977b, S.16 - 18

Die Aktionsforschung hingegen setzt sich mit dem Menschen aktiv und auf konkreter Basis auseinander. Durch Einbezug der Betroffenen in den Wissenschaftsprozess entsteht eine direkte und auf das Handeln ausgerichtete Beziehung zu den untersuchten "Objekten", die damit zu "Subjekten" werden. "Seine (des Forschers, A.F.) Informationen, die er über diese Menschen gewinnt, werden immer wieder in den gemeinsamen Handlungsprozess eingegeben und diskutiert. *Der Forschungsprozess zielt nicht allein auf Erkenntnis, sondern auf die Ausarbeitung von Handlungsmöglichkeiten, die das gemeinsame Handeln anleiten*" (18).

- Aktionsforschung beruht auf einem *zyklischen Modell*, das von einer Informationssammlung über die Erarbeitung von Handlungsorientierungen zum Handeln im sozialen Feld kommt.

"Zyklisch" wäre dieser Prozess zu nennen, weil er durch die Praxis immer wieder veränderte Bedingungen schafft, die im Rahmen eines ganzen Forschungsprojekts neu Berücksichtigung finden müssen. In diesem Punkt hat die Aktionsforschung - wenigstens theoretisch - eine Ähnlichkeit mit kybernetischen Ansätzen (die im nächsten Kapitel noch knapp erläutert werden sollen) oder mit den immanenten Revisionen der Curriculumskonstruktion.

- *Wahrheit* wird nicht wie im Denkmuster der traditionellen Empirie über die Befolgung bestimmter methodologischer Prinzipien und Verfahrensweisen gesichert, sondern *durch die kritische Argumentation* im Diskurs.

Im Zusammenhang mit den Ausführungen in diesem Kapitel ist evident, dass empirische Befunde nicht (mehr) als wissenschaftliche Wahrheit per se genommen werden können. Sie stellen - bestenfalls - immer nur einen Teil von "Wahrheit" dar, die in einem zyklischen Modell der Sozialforschung immer wieder Modifikationen erfahren kann und wird. In zyklischen Diskursergebnissen ist "Wahrheit" immer eine vorläufige, die durch weitere Forschungsergebnisse und den Diskussionsverlauf infrage gestellt werden kann.

18 Moser 1977b, S.16, Hervorhebung A.F.

- Geht herkömmliche Forschung von einem bestimmten zu untersuchenden "Verhalten" aus, orientiert sich die Aktionsforschung am *Handlungsbegriff*.

Wenn sich die Aktionsforschung *aktiv* mit den Betroffenen auseinandersetzt, kann sie folglich nicht bloss deren Verhalten untersuchen wollen (wie das die unzähligen Untersuchungen zur Wirkungsforschung tun), sondern sie muss die Motive, Pläne und Wünsche der Betroffenen in ihren Prozess miteinbeziehen.

Trotz der eben aufgezeigten Unterschiede zu herkömmlichen Ansätzen ist es jedoch keineswegs so, dass die Aktionsforschung empirische Forschungsmethoden grundsätzlich ablehnen würde, vielmehr stellen diese für sie *ein* wissenschaftliches Verfahren dar, das im Rahmen eines Argumentationsprozesses neben anderen Methoden des wissenschaftlichen Forschens seinen Platz hat (19). Zu den von der Aktionsforschung als zulässig erachteten Forschungsmethoden gehören z.B. auch Experimente, Rollen- und Planspiele, Expertenbefragungen, Interviews, Interpretation von Ereignissen, Soziometrie und die Aufarbeitung von Handlungsdeterminanten und Handlungsprozessen. Literaturverarbeitung, Quellenstudien, Analyse von Dokumenten usw. sind ebenfalls wesentlicher Bestandteil des Forschungsprozesses (20). Von einem positivistisch orientierten Wissenschaftsverständnis werden diese Methoden nicht oder nur bedingt als eigenständige *Forschungsmethode* anerkannt, obwohl die letztgenannten Arbeitsformen auch in der traditionellen Wissenschaft die häufigsten sind. Im Rahmen der Aktionsforschung können die aus Literaturanalysen gewonnenen Erkenntnisse eine wesentliche Anregung für

-
- 19 Auf die Interdependenzen zwischen empirisch-analytischer Forschung und Aktionsforschung kann hier nicht eingegangen werden. Ich verweise auf Moser (1977a, S.15 - 22), der diesen Zusammenhang mit aller wünschenswerten Klarheit dargestellt hat. Ueberhaupt bilden seine beiden Werke "Methoden der Aktionsforschung - Eine Einführung" und "Praxis der Aktionsforschung - Ein Arbeitsbuch" eine gut lesbare und mit zahlreichen Beispielen unterstützte Einführung in diesen Forschungsansatz.
 - 20 Dem hier allenfalls zu formulierenden Einwand, auf diese Weise sei eine Trennung zwischen Alltagswissen und Wissenschaft nicht mehr auszumachen, tritt Moser (1977a, S.17 - 19) entgegen, indem er die Frage nach der Qualität des Forschungsprozesses nach bestimmten Gütekriterien misst:
 - Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses für alle Beteiligten durch Offenlegung von Funktionen, Zielen und Methoden der Forschungsarbeit (Transparenz)
 - Vereinbarkeit von Zielen und Methoden der Forschungsarbeit (Stimmigkeit)
 - Einfluss des Forschers, der bei Datensammlungen nicht bewusst verzerrend (manipulierend) den Forschungsprozess beeinflussen darf.

das ganze Forschungsvorhaben darstellen. "Diese Kategorie (gemeint ist die Literatur- und Quellenanalyse, A.F.) scheint mir deshalb für Aktionsforschung wichtig, weil sie betont, dass diese Art der Forschung nicht ahistorisch betrieben werden kann. Auch der geschichtliche Kontext gibt wesentliche Aufschlüsse für Projekte, weil ja soziale Felder, in denen Aktionsforschung betrieben wird, ihre Geschichte haben. Gegenwärtige Normen, Ereignisse, Tatsachen sind oft nur zu verstehen, wenn die Frage nach der Genese gestellt wird"(21).

Unter diesem Aspekt ist die im folgenden durchzuführende Darstellung verschiedener medientheoretischer Ansätze und der historischen Entwicklung medienbezogener Konzepte zu sehen: Erst die relativ breite - keineswegs aber enzyklopädische, weil gewichtete - Auseinandersetzung mit den verschiedenen Medientheorien, und vor allem auch mit ihrem Praxisbezug, begründet und rechtfertigt die zwingende Annahme einer handlungsorientierten Entwicklungsmethode und die legitime Verwerfung jener Ansätze, die für die Praxis keinen Nutzen bringen. Der geschichtliche Kontext schliesslich, der mit dem Aufriss über die Entwicklungstendenzen medienbezogener Konzepte und mit dem Kapitel über die Film- und Medienziehung in der Schweiz hergestellt wird, ist dementsprechend unerlässlich, wenn die hier postulierte und in Basel praktizierte Medienziehung als didaktisch-methodisches Konzept stringent abgeleitet werden soll.

Welche Leistungen die Aktionsforschung für die Entwicklung eines handlungs- und projektorientierten Unterrichts erbringt, wird später noch zu untersuchen sein. Die wissenschaftstheoretische Abgrenzung, die ich hier vorzunehmen versucht habe, ist bezüglich dieses Ansatzes mit Bedacht offen gelassen: Die Aktionsforschung als *Paradigma* für die Erarbeitung eines medienpädagogischen Ansatzes, das die Erarbeitung und Weiterentwicklung des Projekts "Medienziehung im Kanton Basel-Stadt" als Diskurs und zirkularen Prozess versteht, ist hier nur gegenüber anderen wissenschaftstheoretischen Ansätzen sich abgrenzend, aber niemals abschliessend darzustellen.

21 Moser 1977a, S.43

2.1. Thesen

- These 4: *Die empirische Forschung hat die Massenkommunikation insbesondere im Hinblick auf ihre Wirkung zahllosen Untersuchungen unterworfen. Das klassische Instrumentarium empirischer Forschung vermag indes viele Faktoren des sozialen Felds, in dem sich die massenmedialen Rezeptionsprozesse abspielen, überhaupt nicht oder dann nur über unterschiedlich kontrollierbare Variablen zu berücksichtigen. Entsprechend sind die Ergebnisse der empirischen Sozialforschung im Bereich der Massenkommunikation enorm widersprüchlich. Sie liefern nicht die geringsten Anhaltspunkte und keine umsetzbaren Kriterien für eine praxisbezogene Entwicklung einer Medienerziehung.*
- These 5: *Einen für diesen Zweck wissenschaftstheoretisch brauchbaren Ansatz liefert hingegen die Handlungsforschung, deren wichtigstes Merkmal der Einbezug des Forschungs-"Objekts" – das Individuum oder Menschengruppen – in den Forschungsprozess darstellt. Dieser zielt nicht nur auf Untersuchungsergebnisse, sondern auf die Ausarbeitung von Handlungsmöglichkeiten auf der Grundlage von gemeinsamen Erkenntnissen und Interessengrundsätzen.*
- These 6: *Die Handlungsforschung orientiert sich an einem Handlungsbegriff, der – im Gegensatz zur empirischen Forschung, die das von ihr unbeeinflusste Verhalten der Versuchspersonen angeblich objektiv zu untersuchen vorgibt – die Probleme, Pläne, Interessen und Wünsche der Betroffenen und ihre soziale Lage bewusst in die Untersuchung miteinbezieht und der Hilfestellungen zu deren Realisierung resp. Veränderung anbietet. Die Handlungsforschung ist demnach als Paradigma für die Entwicklung eines Konzepts zur Medienerziehung zu bewerten.*

3. Medientheoretische Ansätze und ihr Praxisverhältnis

Aufklärerische Medienerziehung, die sich als Transformations-Wissenschaft beliebiger medientheoretischer Ansätze in unterrichtsgerechte Lernziele versteht, ist nichts weiter als Beschäftigungstherapie universitärer Medienerzieher, die sich seit knapp zehn Jahren durch Wissenschaftsinnovation im Rahmen der Reformdiskussion in legitimationschwachen Fächern (vor allem Deutsch, Kunst, Politik) erst selbst die Stellen geschaffen haben, die sie mit Theorieproduktion jetzt ihrerseits legitimieren müssen.

Prof. Franz Dröge,
Universität Bremen, 1976

Ansichts der divergierenden wissenschaftlichen und ideologischen Positionen ist es einsichtig, dass es *die* Medientheorie nicht gibt. Es ginge noch an, wenn mehrere sich ergänzende oder widersprechende medientheoretische Ansätze abgrenzbar und somit darstellbar wären. Aber verschiedene Gründe stellen sich einer exakten Erfassung dieses Gegenstandes entgegen:

1. Der Begriff "Medientheorie" lässt sich definitorisch nicht erfassen.

So ist z.B. für Hund (1976) Medientheorie implizit die "Theorie der gesellschaftlichen Kommunikation" überhaupt, also auch jener Vorgänge, bei denen Massenmedien bei der Vermittlung von Bedeutungen gar nicht beteiligt sind. Medientheorie versteht sich gemäss dieser Interpretation als Theorie der Kommunikation, der Information (Medientheorie = Informationstheorie? A.F.) und der Kommunikationsmodelle. In verschiedenen Werken tauchen "Medientheorie" und "Kommunikationswissenschaft" synonym auf, indem entweder beide wahlweise verwendet werden oder ein Ausdruck auch im Sinne des anderen gebraucht wird. Gemäss Leseart anderer Autoren kann Medientheorie - wie noch aufzuzeigen sein wird - auch ganz schlicht und einfach aus einer Datensammlung über Massenmedien und ihre Hersteller bestehen.

Für Kinter/Maspfuhl (1) ist "Medientheorie" explizit identisch mit "Massenkommunikationsforschung", was meines Erachtens eine unzulängliche terminologische Vermischung zweier Begriffe ist, die sich zwar gegenseitig bedingen, gleichwohl aber zwei grundverschiedene Kategorien im Rahmen wissenschaftlichen Denkens und Handelns darstellen. Allerdings besteht dieser Widerspruch für die Vertreter materialistisch-marxistischer Theorienansätze (z.B. Kinter/Maspfuhl) nicht, da für sie "Theorie" ein Bestandteil gesellschaftlicher *Praxis* darstellt. Wenn indes der Begriff "Theorie" nur in Verbindung mit gesellschaftlicher Praxis Gültigkeit hat, ist es mithin unmöglich, ihm definitorisch *und* inhaltlich einen Sinn geben zu wollen. Denn wo beginnt "gesellschaftliche Praxis", und inwiefern wird sie von den Vertretern dieses Ansatzes verwirklicht? Sind die vor allem seit anfangs der siebziger Jahre zahlreich produzierten marxistischen Medientheorien überhaupt als "Theorien" zu bezeichnen, wenn sie nicht (und das ist meistens der Fall) mit gesellschaftlicher Praxis einhergehen und daher ihrem selbstgesetzten Anspruch in sich widersprechen? Für Dröge (2) "erweist sich Medientheorie, als isolierter Begriff gefasst, als Abstraktion vom gesellschaftlichen Bedingungszusammenhang". Baacke postuliert daher in Anlehnung an Dröge: "Medientheorie ist demnach zu entwickeln im Schnittpunkt von Ökonomie, Gesellschaftstheorie und gesellschaftlicher Praxis (...). So verstanden ist 'Medientheorie' nicht Bestandteil autonomer Kommunikationswissenschaft, sondern *Element materialistischer Erklärung; nur in solchem Zusammenhang* ist es erlaubt, weiterhin von Medientheorie zu sprechen" (3). Diese Einschränkung usurpiert den Untersuchungsgegenstand "Medientheorie" folglich ausschliesslich für materialistische Ansätze und impliziert eine vorgegebene ideologische Wertung, die "Medientheorie" als Begriff inpraktikabel macht.

Wenn man angesichts dieser Verwirrung auf traditionelle Definitionen von "Medientheorie" rekurrieren möchte, gerät man neuerdings in eine Sackgasse: Entweder existieren Begriffe wie "Medientheorie" und "Kommuni-

1 Kinter/Maspfuhl, in: Diel 1974, S.48

2 Dröge, in: Baacke 1974a, S.8, Hervorhebung A.F.

3 a.a.O., Hervorhebungen A.F.

nikationstheorie" überhaupt gar nicht (4) oder die "Theorie der Massenkommunikation" erfährt auch hier eine Akzent- und Bedeutungsverschiebung, indem sie mit einer empirisch-positivistischen Kommunikator-, Inhalts- und Rezipientenforschung gleichgesetzt wird (z.B. Silbermann).

2. *Medientheorie und/oder (im weiteren Sinne) Kommunikationstheorie haben kein Konzept oder sind als Wissenschaftsdisziplin unterentwickelt:*

"Die terminologische Unsicherheit bei der Bestimmung ihres Erkenntnisobjektes ist jedoch nicht das einzige Dilemma, in dem sich die Wissenschaft von der Massenkommunikation befindet. Ein weiteres stellt ihre Theorielosigkeit dar" (5).

In diesem, vermutlich einzigen Punkt sind sich die Vertreter aller ideologischen Richtungen einig. So bemühen sie denn auch nicht selten Autoren, die einen ganz anderen wissenschaftlichen Ansatz verfechten, um darzulegen, dass jene auch nicht gescheiter sind, und um den Leser nicht glauben machen zu müssen, die "Theorielosigkeit" liege am spezifischen Ansatz, den sie selbst vertreten. So räumen denn auch Borchardt u.a. aus ihrer Sicht des dialektischen Materialismus ein, "die These von R.König (habe noch immer) Geltung, dass 'die Lehre von den Massenkommunikationsmedien und ihrer Auswirkung noch weit entfernt von einer eigentlichen Theorie der Kommunikation (ist) und sich auf die Herausarbeitung zahlreicher Teilaspekte (beschränkt), ohne dass es gelungen wäre, übergreifende Theorien zu entwickeln'" (6).

Auch für Dröge (1972) ist eine "konkret-allgemeine Theorie" im Bereich einer materialistischen Medientheorie "erst noch zu entwickeln" und ein Vertreter des systemtheoretisch-funktionalistischen Ansatzes fasst seine Untersuchungen zusammen:

4 Im "Wörterbuch zur Publizistik" von Koszyk/Pruys (1969) erscheinen weder "Medientheorie" oder "Kommunikationstheorie" als eigenständige Begriffe, noch finden sie sich unter einem anderen Schlagwort. Der theoretische Rahmen der Publizistik erschöpft sich gemäss diesem Lexikon in der "Kommunikationswissenschaft", die "Strukturen und Funktionen von sozialen Kommunikationssystemen (erforscht)" (a.a.O., S.189). Das gleiche Ergebnis zeitigt auch eine Ueberprüfung des "Publizistik"-Lexikons von Noelle-Neumann/Schulz (1971): Obwohl mehr als 2000 Stichworte umfassend, kennt das Register weder "Medien-" noch "Kommunikationstheorie".

5 Silbermann/Luthe, in: König 1969, S.676

6 Borchardt I 1972, S.141

"Ueberblickt man abschliessend die hier behandelten Untersuchungen zur Kommunikationstheorie, so wird der eingangs angedeutete Befund bestätigt: Die Kommunikationsforschung auf ihrem heutigen Stand (1969, A.F.) ist eine noch relativ unterentwickelte und vor allem heterogene Disziplin. Bis heute ist es noch nicht gelungen, klar umrissene Grundlagen der Disziplin in Form von präzise definierten Grundeinheiten der Forschung zu entwickeln. (...) Auf diesen relativ ungesicherten Grundlagen wurde zwar eine Reihe theoretischer Konzepte und Modelle entwickelt, mit denen eine Vielzahl einigermaßen bewährter qualitativer wie auch quantitativer Hypothesen gewonnen wurde. Der Einbau dieser deskriptiven Generalisierungen in den Rahmen eines systematischen Middle range oder General Theory steht jedoch noch weitgehend aus. Die Heterogenität der Disziplin zeigt sich in einer Vielzahl verschiedenster Approaches, ein Tatbestand, der neben dem positiven Aspekt der Offenheit der Disziplin den wohl schwerer zu bewertenden Mangel einer gewissen Orientierungslosigkeit verrät" (7). Immerhin erwartete Naschold 1969 von den (behaviouristischen) Stimulus-Reaktions-Theorien und den kybernetisch orientierten Kommunikationsanalysen, sie würden über die Entwicklung relativ einfacher theoretischer Konzepte und die Erarbeitung deskriptiver Hypothesen zum Aufbau einer systematisch orientierten Kommunikationstheorie führen (8). Diese Hoffnung hat sich nur im Rahmen einer in mathematischen Termini fassbaren Kybernetik erfüllt, die über den Stellenwert von Massenkommunikation in der Gesellschaft nicht das geringste auszusagen imstande ist.

Auch Silbermann/Krüger als Vertreter eines empirisch-struktur-funktionalistischen Ansatzes beklagen das Fehlen einer allgemeinen Medientheorie: "Ungeachtet einzelner Theoriebestandteile, wie sie sich in den zur Erforschung und Erklärung des Phänomens Massenkommunikation herangezogenen Einzeldisziplinen darstellen, mangelt es nach wie vor an einer adäquaten allgemeinen soziologischen Theorie der Massenkommunikation, und zwar einer solchen, die in der Lage wäre, die Vielzahl empirischer For-

7 Naschold, in: Aufermann 1973, Bd.1, S.46

8 Diese von Naschold anvisierte Lösung bezüglich fehlender Theorien und der "gewissen Orientierungslosigkeit" wird von Hund (1976, S.170), der die nämliche Stelle aus Nascholds "Kommunikationstheorien" zitiert, allerdings unterschlagen.

schungsergebnisse innerhalb eines übergreifenden Theoriegebäudes zu integrieren, aber auch auf ihre Beständigkeit hin zu überprüfen" (9). So ist es denn auch nicht verwunderlich, wenn Held (dessen Beweisführungen ich allerdings ideologisch nicht folgen kann) am Schluss seines Werkes "Kommunikationsforschung - Wissenschaft oder Ideologie?" aufgrund der Aufdeckung von Widersprüchen in den theoretischen Werken von Autoren der verschiedensten wissenschaftlichen Ansätze die provokative These aufstellt, dass die Dinge "unmöglich so beschaffen sein können, wie es ihre Theorien unterstellen" (10).

3. *In der wissenschaftlichen Literatur besteht kein Konsens über die Klassifizierung der verschiedenen medientheoretischen Ansätze.*

Zu den terminologischen Schwierigkeiten und den prinzipiellen Einwänden gegenüber der Medientheorie als Wissenschaft kommt als weiteres Erschweren das Fehlen eines Klassifikationssystems für die bestehenden Ansätze. Ihre Einteilung und ihre Zuordnung unter bestimmte Oberbegriffe wechseln von Autor zu Autor (11) und sind daher weitgehend willkürlich. Dies darf umso eher behauptet werden, als ich in keinem einzigen Werk einer Begründung für die spezifisch gewählte Klassifizierung begegnet bin.

Diese Einwände, die andeuten sollten, wie sperrig und gleichzeitig schwer fassbar sich uns der Gegenstand "Medientheorie" präsentiert, sollen mich

9 Silberman/Krüger 1973, S.82

10 Held 1973, S.164

11 Die Einteilungen jener Werke, die verschiedene medientheoretische Ansätze darstellen, reichen von einer sehr einfachen Zweiteilung sämtlicher Ansätze bis zu komplexen Systemen mit verschiedenen Untergruppen. Beispiele für Klassifikationsversuche liefern (in der Reihenfolge ihrer Veröffentlichung):

- Silberman/Krüger 1973
- Dahlmüller/Hund/Kommer 1973
- Buselmeier (Hrsg.) 1974
- Diel (Hrsg.) 1974, darin insbesondere: Kinter/Maspfuhl, S.48
- Projektgruppe am Institut für Kommunikationswissenschaft der Universität München 1976
- Baacke, in: Wodraschke 1979.

Die von Baacke 1979 vorgenommene Einteilung medientheoretischer Konzepte stellt eine Erweiterung einer von diesem Autor bereits früher vorgelegten Systematik (1974b) um ein interaktionistisch-handlungstheoretisches Medienkonzept dar, das für eine handlungsorientierte Medienerziehung von besonderer Bedeutung ist.

nicht davon abhalten, die verschiedenen Ansätze und ihre Positionen darzustellen versuchen. Dabei greife ich keineswegs hinter die eben formulierten grundsätzlichen Infragestellungen zurück, weil damit die Existenz medientheoretischer Erklärungsversuche nicht aus der Welt geschafft ist. Ich mache mir nicht an, die wissenschaftstheoretische Stringenz der einzelnen Ansätze zu beurteilen, ihre Erwähnung und Diskussion implizieren daher kein a priori positiv ausfallendes Urteil bezüglich ihrer wissenschaftlichen Haltbarkeit - ganz abgesehen davon, dass man auch darüber je nach eigenem ideologischen Standort geteilter Meinung sein kann. Ich nehme hingegen für mich in Anspruch, die einzelnen Theorien auf der Basis meines bereits formulierten erkenntnisleitenden subjektiven Interesses kritisch auf ihre Verwendbarkeit für den in diesem Werk zur Darstellung gelangenden handlungsorientierten Ansatz hin zu diskutieren.

Die von mir vorgenommene Einteilung der verschiedenen Ansätze ist letzten Endes so willkürlich wie bei anderen Autoren auch. Meine Begründung für die von mir gewählte *Dreiteilung* der Darstellung bezieht ihre Argumente nicht zuletzt aus einem dialektischen Verfahrensprozess. Nach meinem Dafürhalten gibt es eine Gruppe systemimmanenter, das heisst den jeweiligen Status quo nicht hinterfragender Theorien, eine Gruppe systemkritischer Ansätze und schliesslich einen Ansatz, der die vielfach in sich selbst erschöpfende Theorieproduktion dieser beiden Ansätze zu überwinden versucht und das praktische Handeln in den Vordergrund stellt.

3.1. Systemtheorie und strukturell-funktionalistischer Ansatz

Als die führenden Vertreter dieses Ansatzes bezeichnen Silbermann/Krüger (12) die Amerikaner K.Merton und T.Parsons, die mit dem Anspruch einer allgemeinen Theorie hervorgetreten sind, deren Ziel die *Erklärung sozialer Prozesse in einem sozialen System* ist. Darunter verstehen sie die Interaktionsmuster von Handelnden in einem System, das durch Status und Rolle sowie institutionalisierte Verhaltenserwartungen so geregelt ist, dass es eine *stabile Struktur* bildet. Das entscheidende Kriterium dieser System-

12 Silbermann/Krüger 1973, S.83 - 86

theorie ist die Annahme eines auf der Basis der Selbstregulierung sich ein-
spielenden Gleichgewichtes des sozialen Systems zum Zwecke der Selbsterhal-
tung. In bezug auf massenmediale Systeme heisst das, dass die öffentlichen
Medien und die Rezipienten in einem Wirkkreis zusammengekoppelt sind, der
seinerseits durch gesellschaftliche Bedingungen bestimmt wird (13).

Die Annahme eines solchen Regelkreises verweist auf die nahe Verwandtschaft
dieser Theorie mit der Kybernetik. "Nicht ohne Grund zog N. Wiener (14) in
Erwägung, das kybernetische Prinzip der Homöostase (Gleichgewichtsherstel-
lung, A.F.) in Regelkreisen analog auf die Sozialwissenschaften zu übertra-
gen" (15).

Auf diesem Hintergrund sind die auf einem positivistischen Gesellschaftsmo-
dell beruhenden Bemühungen amerikanischer Soziologen und Psychologen zu be-
urteilen, das Phänomen Massenkommunikation in den Griff zu bekommen. Im Er-
scheinungsjahr von Wieners Werk brachte H.D.Lasswell seine für die wissen-
schaftliche Behandlung von Massenkommunikations-Forschung in der Folge zen-
trale Formel "Who says what in which channel to whom with what effect?" in
die Diskussion, welche die fatale Abspaltung und isolierte Betrachtung ein-
zelner Elemente des massenmedialen Kommunikationsprozesses für Jahrzehnte
vorzeichnete. Die ganze amerikanische Wirkungsforschung, die sich seit ihren An-
fängen Zehntausende von Publikationen zeitigte und deren Aussagewert um-
stritten ist (siehe Kap.2), beruht letztlich auf der heuristischen Frage-
stellung Lasswells, die dazu geführt hat, dass bis heute, wie z.B. bei Sil-
bermann, eine isolierte Darstellung von Ergebnissen der Kommunikator-, In-
halts- und Rezipientenforschung als empirische Massenkommunikationsforschung
per se Geltung hat.

13 vgl. Baacke, in: Wodraschke 1979, S.57 + 58

14 Wieners 1948 zuerst in den USA erschienenes Werk "Kybernetik - Regelung
und Nachrichtenübertragung im Lebewesen und in der Maschine" bildete
das Standardwerk dieser Wissenschaft.

15 Silbermann/Krüger 1973, S.83 + 84

Allerdings geben diese Autoren keinen Hinweis darauf, warum Wiener die-
sen Versuch anscheinend wieder aufgegeben hat. Der Grund liegt m.E.
wohl am ehesten in der Unmöglichkeit, ein Stimulus-Response-Modell auf
die Verhältnisse gesellschaftlicher Kommunikation übertragen zu wollen.

Die Begründer und Hauptvertreter dieser Forschungsrichtung können, in Anlehnung an Borchardt u.a. (16), in zwei Schulen aufgeteilt werden, nämlich

- in eine *sozialpsychologische Richtung* mit den Begründern und Hauptvertretern K.Lewin, Th.M.Newcomb, E.L.Hartley, L.Festinger ("Theorie der kognitiven Dissonanz") und W.Schramm, die sich insbesondere der Inhalts-, Rezipienten- und Wirkungsforschung widmeten und
- in eine *strukturfunktionalistische Schule* mit den Begründern und Hauptvertretern P.F.Lazarsfeld, B.R.Berelson, E.Katz, H.D.Lasswell und J.T.Klapper, die die Erforschung und Analyse von Kommunikationssystemen ins Zentrum stellten.

3.1.1. Sozialpsychologische Richtung

Sie gilt landläufig, wie bereits erwähnt, als die Massenkommunikationsforschung par excellence und ist von ihrer Entwicklung und der Anzahl der Publikationen her bestimmt die quantitativ bedeutendste. Ihre Hauptforschungsgegenstände sind die Auswirkungen der Medien in "persönlichkeits-, sozial-, entwicklungs- und kulturpolitischer Hinsicht auf das breite Publikum" (17), die quantitative Rezipientenforschung und die Inhaltsanalyse. Ihre Untersuchungsmethodik bedient sich ausschliesslich des Arsenal der positivistisch-empirischen Psychologieforschung (18).

16 Borchardt I 1972, S.142

17 Benesch 1968, S.107

18 Benesch liefert in seinem Werk "Experimentelle Psychologie des Fernsehens" (1968) nicht nur eine ausführliche historische Darstellung über diese Richtung der Kommunikationsforschung und Demoskopie, sondern auch eine enzyklopädische Aufzählung der "klassischen" positivistischen Untersuchungsmethoden. Der Autor weist sie fraglos als die einzigen bestehenden aus. Obschon ebenfalls Verfasser einer "Wirtschaftspsychologie", klammert Benesch ökonomische Fragestellungen aus seinem Vollständigkeit beanspruchenden Instrumentarium kommentarlos aus.

In direktem Bezug zur amerikanischen Wirkungsforschung (v.a. J.T.Klapper) gehen Dröge u.a. (1969, S.15 - 42) die Methodologie und das theoretische Konzept wesentlich differenzierter an, indem sie z.B. die unkontrollierbaren intervenierenden Variablen in ihrer Modellentwicklung für eine empirische Wirkungsforschung entsprechend berücksichtigen.

Zu den modernen Vertretern dieses Ansatzes können neben H. Benesch z.B. A. Silbermann, R. König und E. Noelle-Neumann gezählt werden. "Ausgehend vom gesellschaftlichen Status-quo-Denken des Positivismus, nehmen diese Theoretiker die medialen Entwicklungen hin, so wie sie sind, und ihre empirischen Untersuchungen, Gefälligkeitsgutachten und Auftragsforschung dienen durchwegs dem Zweck, den gesellschaftlichen Status quo zu legitimieren bzw. zu verewigen. Die (kurzfristig angelegten) Untersuchungen sind meist orientiert auf eine Optimierung des Konsumverhaltens der Zuschauer, auf deren Abrichtung zur möglichst perfekten und unkritischen Konsumtion der Werbeappelle und sonstigen Medienbotschaften". Dieser von Dahlmüller u.a. (19) erhobene Vorwurf an die Adresse der sozialpsychologisch orientierten Medienforscher wiegt zweifellos schwer, ist allerdings in mehrfacher Hinsicht belegbar:

Ich darf als unbestrittene Tatsache voraussetzen, dass die Rezipientenforschung im Zusammenhang mit dem ausschliesslich auf kommerzieller Basis arbeitenden Fernsehsystem der USA einzig und allein den Zweck verfolgt, die Wünsche des Publikums an Sendeinhalten und seine diesbezüglichen Reaktionen zu eruieren, um im unerbittlichen Konkurrenzkampf zwischen den Sendern möglichst viele Zuschauer auf den eigenen Kanal zu bringen. Denn die Kosten der TV-Werbung (1979 bis 360'000 Dollar pro Sendeminute - als einzige Einnahmequelle der TV-Gesellschaften) richten sich ausschliesslich nach der Anzahl der Zuschauer, die täglich von einer Legion Meinungsforscher ermittelt wird. So erscheinen denn auch laufend die entsprechenden "Reports" zuhanden der Werbeagenturen und der Konzerne.

Allzu bequem wäre es, die sich in den Dienst kapitalistischer Profitmaximierung stellende Medienforschung als irrelevant für unsere Fragestellung nach verschiedenen medientheoretischen Ansätzen abtun zu können. Doch die Grenze zwischen den Interessen privatwirtschaftlicher organisierter Betriebe und universitärer Lehre und Forschung - und mithin Theoriebildung! - können nicht so einfach gezogen werden. Es ist eine keineswegs auf die USA

19 Dahlmüller u.a. 1973, S.296

beschränkte Erscheinung (20) , dass sich Massenmedienforscher - gegen Bezahlung selbstverständlich - für die Zwecke der Medienindustrie einspannen lassen: So hat sich z.B. E.Noelle-Neumann mit den im Auftrag einer politischen Partei durchgeführten und publizistisch ausgeschlachteten demoskopischen Ergebnissen über das Wählerverhalten (die sich hinterher dann allerdings als falsch erwiesen) in den Wahlkampf einspannen lassen. Und A.Silbermann hat 1968 im Auftrag des deutschen Verlagshauses Springer eine Studie erstellt (21), in der er aufgrund wissenschaftlicher Kriterien den Nachweis zu führen vorgibt, alle Argumente sprächen für ein kommerzielles Fernsehen in der Bundesrepublik. Als reinste Ironie (oder etwa doch weise Selbsterkenntnis?) muss man es daher bezeichnen, wenn sich der nämliche Autor in seiner Abhandlung des strukturfunktionalistischen Ansatzes auf den Amerikaner M.L. De Fleur beruft, für den die "Stabilität der Massenmedien als soziales System" in ihrer Einbettung in kapitalistische Verwertungsinteressen beruht. "Somit erklärt sich ihre Existenz (der Stabilität der Massenmedien als soziales System, A.F.) letztlich aus ihrer Funktion, nämlich 'das finanzielle Gleichgewicht *eines durchdringenden institutionalisierten sozialen Systems, das eng mit dem Ganzen der amerikanischen ökonomischen Institution* (? , A.F.) *integriert ist*', zu behaupten" (22).

3.1.2. Strukturfunktionalistische Richtung

Die moderneren europäischen *Vertreter der strukturfunktionalistischen Richtung* teile ich in zwei Gruppen ein:

- a) Die *Repräsentanten einer optimistischen Technologiegläubigkeit* wie M.McLuhan und K.Steinbuch, von denen weder der eine noch der andere einen für die Praxis relevanten theoretischen Ansatz geliefert hat.

20 Die bekannte Wirkungsforschungsstudie von Milgram und Shotland, welche angeblich die Ungefährlichkeit von Gewaltdarstellungen im Fernsehen aufgrund ihres umfangreichen empirisch erfassten Datenmaterials zu behaupten vorgibt, wurde durch die private Fernsehgesellschaft CBS finanziert, "einem Auftraggeber, der kaum ein Interesse daran gehabt haben dürfte, die kriminogene Bedeutung des Fernsehens nachgewiesen zu bekommen..." (Kunczik 1975, S.689)

21 vgl. Borchardt I 1972, S.142

22 Silbermann/Krüger 1973, S.85, Hervorhebung im Original

So basiert McLuhans Theorie auf der Annahme, die *Inhalte* der massenmedial transportierten Kommunikate seien belanglos, weil das Medium sein eigener Inhalt sei ("The Medium is the Message"). Eingängige Wortspielereien ("The Medium ist the Massage" und die Erschaffung eines "Weltdorfs", in dem wir alle dank der elektronischen Informationsvermittlung leben würden) täuschen nicht über die Dürftigkeit der "Theorie" hinweg. Sie erweisen sich zudem als eine totale Verkehrung der realen Verhältnisse, indem nach McLuhan (1969) die Informationstechnik (gemeint sind die Massenmedien) als grundlegend verursachend für menschliche Verhaltensweisen und soziale Verhältnisse angesehen wird (23). Nach McLuhan sind also nicht die ökonomischen und sozialen Bedingungen für die Art und Weise, wie und was Massenmedien vermitteln, entscheidend, sondern die Medien selbst strukturieren scheinbar das soziale System ursächlich. Auf der Basis eines solchen totalen Determinismus durch technische Medien bewegt sich McLuhans Medienphilosophie, die in der zweiten Hälfte der sechziger Jahre zwar die Diskussion um den Stellenwert der Massenmedien in der Gesellschaft befruchtet hat, in der aber "nichts, das auch nur eine Spur von Erkenntniswert besitzen würde" (24) zu finden ist (25). Steinbruch (1972⁴) huldigt auf seine Weise einem Medienoptimismus, indem er die totale Informationsvermittlung postuliert und damit, wahrscheinlich ohne es zu wollen, einem Ausbau technokratischer Informationsstrukturen und totalitärer Informationssysteme das Wort redet.

- b) Die *Vertreter einer demokratiethoretischen Position*, wie O.B.Roegele, P.Glotz, W.R.Langenbucher und U.Saxer (26), greifen im Prinzip noch hinter den systemtheoretischen Ansatz zurück, der dem als Regelkreis funk-

23 vgl. Dahlmüller u.a. 1973, S.28 - 33

24 Zerull, in: Diel 1974, S.37

25 Das McLuhan schon in seinen Anfängen umstritten war und auch von Vertretern der Systemtheorie (z.B. Silbermann) abgelehnt worden ist, beweisen die damaligen Kontroversen nach dem Erscheinen seiner Werke: z.B. in: NZZ, 29.3.1968; NZZ, 28.6.1968 (Silbermann); Tages-Anzeiger, 21.6.1969; Tages-Anzeiger, 6.2.1971.

26 Am ehesten wäre man geneigt, E.Feldmann, dessen "Theorie der Massenmedien" zwischen 1954 und 1972 Ergänzungen (z.B. "Neue Studien zur Theorie der Massenmedien", 1969) und mehrere Auflagen erlebt hat, diesem Ansatz zuzuordnen. Allein, eine nähere Betrachtung dieses Werkes, das im deutschen Sprachraum während Jahren eine der wenigen originalen

tionierenden gesellschaftlichen System (zumindest theoretisch) eine Veränderung im Sinne eines pluralistischen Kräftespiels zugesteht (27).

Schriften zur Medientheorie war, verbietet es, Feldmann als Wissenschaftler heute noch ernst zu nehmen. So ist anhand seiner "Theorie der Massenmedien" (1972) beispielsweise der Nachweis zu führen, dass er "Masse" 1972 noch immer im Sinne von Gustave Le Bons Werk "Psychologie der Masse" verwendet - nämlich pejorativ als Pendant zum "positiven" Individuum -, mit dem Le Bon 1895 die Sozialpsychologie als Disziplin begründet hatte. Die Betrachtungsweise von Le Bon darf epistemologisch gesehen heute gewiss als überholt und vorwissenschaftlich bezeichnet werden. Um den massiven Vorwurf der Unwissenschaftlichkeit nicht unbelegt im Raume stehen zu lassen, scheint es geboten, im folgenden Feldmanns Thesen hierwiederzugeben, die er als Zusammenfassung seiner Ausführungen zum Schluss seiner "Kommunikationstheorie der Massenmedien" (Feldmann 1972, S.180) aufstellt:

1. Die Kommunikationen der Massenmedien dienen in ihren verschiedenen Funktionsarten sowohl der Lebensgestaltung der Person wie auch der Versorgung der Masse der Bevölkerung mit notwendigen Informationen und Kulturgütern. Ihre Wirkung liegt in der Erhaltung der Daseinsordnung und in der Förderung eines kulturellen Maximums der Gesellschaft.
 2. Die Kultur kann nur in der Vielheit ihrer Wirkungsbereiche den Zweck der Realisierung der Humanität erfüllen. Ihre Hochform erreicht sie in einer Gesellschaft, in welcher durch eine Elite schöpferischer Personen und Gruppen Fortschritte der Zivilisation erzielt und klassische Werte der Geisteskultur hervorgebracht werden. (...)
 3. Mit der sogenannten Massenkultur entsteht eine Abwandlung des kulturellen Lebens und Schaffens, welche durch die moderne industrielle Massengesellschaft hervorgerufen wird. Sie bildet auch bei perfekter Zivilisation das niedrigste Niveau des kulturellen Daseins passiver Massen...".Diesem Elaborat eines Philosophieprofessors, der seine akademische Karriere Ernennungen zur Zeit des Dritten Reiches verdankt, ist nichts weiter hinzuzufügen.
- 27 Auf den häufig reproduzierten Irrtum, der systemtheoretische Ansatz schliesse gesellschaftliche Veränderungen a priori aus, weist Baacke (in: Wodraschke 1979) ausdrücklich hin:"In der Regel werden die kategorial und abstrakt beschriebenen Systemleistungen der Massenmedien so aufgefasst, dass sie im Rahmen des gegebenen Gesellschaftssystems funktionieren. Sozialer Wandel kann demnach nicht identisch sein mit einer grundlegenden Veränderung gesellschaftlicher Ordnungen, vor allem im sozialökonomischen Bereich. Andererseits ist hervorzuheben, dass systemtheoretische Annahmen nicht im Funktionalismus etwa Parsonsscher Prägung aufgehen. In der Kompetenz von Systemen steht durchaus der Horizont anderer, funktional äquivalenter Möglichkeiten. Sie stellen also nicht, wie oft fälschlicherweise unterstellt wird, von vornherein ein strukturell festgelegtes Datum dar, erlauben vielmehr contrafaktisch das Einsetzen und, sind die Kosten tragbar, praktisches Ausprobieren von Alternativen."(a.a.O., S.58). Hier unterschlägt Baacke in unverständlicher Verkürzung die Macht wirtschaftlicher Kräfte, die weitaus am stärksten in das zum liberalistischen Credo geronnene "freie Spiel der Kräfte" regelnd einzugreifen pflegen, wofür es in der Schweiz gerade auf dem Sektor der Massenkommunikation (um den es hier geht) aus den letzten Jahren nicht wenige anschauliche Beispiele gibt.

Für die genannten Wissenschaftler hat kommunikationspolitisches Handeln immer darauf abzielen, die sog. allgemein gültigen Werte und Ziele in der öffentlichen Kommunikation durchzusetzen, Machtverhältnisse entweder zu etablieren oder zu festigen. "Kommunikationspolitik hat sich deshalb immer nach der politischen Herrschaftsform und nach dem gesellschaftlichen Entwicklungsgrad des Sozialgefüges zu richten" (28). Der Titel "Presse, Fernsehen und Demokratie" des von Langenbucher 1974 herausgegebenen Werkes ist denn auch programmatisch für den demokratietheoretischen Ansatz, dessen Aufgaben dort wie folgt umschrieben werden: Durch eine ordnende Kommunikationspolitik müsse die kommunikative Entfaltung aller gesellschaftlichen Kräfte garantiert werden und es gelte, "die der Kommunikation vorausliegenden, den Kommunikationsprozess der Gesellschaft bestimmenden Faktoren so zu gestalten, dass sich dieser Prozess von selbst in demokratischer Richtung vollzieht, das heisst, es gilt, die längst vorhandenen starken Tendenzen, die zur vollständigen Kommunikation drängen (? A.F.), zur Wirkung zu bringen. Indem demokratisch-soziale Kommunikationspolitik diese Tendenzen als Ordnungsformen wirksam macht, bewirkt sie demokratische Medien, demokratische Kommunikation und eine demokratische Gesellschaft in einem demokratischen Staat" (29).

Diese verdächtig inflationäre Verwendung des Begriffs "Demokratie" lässt ihn zu einer Leerformel, einer rein rhetorischen Floskel verkommen. Dies umso mehr, als ja in den Werken der Vertreter dieses Ansatzes Hinweise darauf fehlen, *wie* die Ziele bezüglich der demokratischen Normen konkret in die Wirklichkeit umzusetzen sind. Dieser Mangel verweist uns auf die *formale Demokratietheorie* (sprachlich richtiger: Theorie der formalen Demokratie), die darauf abzielt, Realität und Norm zur Deckung zu bringen, indem sie die normativen Forderungen nach Demokratie *reduziert*. "Sie (die formale Demokratietheorie, A.F.) erhebt den Anspruch, mit ein und demselben Modell zugleich den politischen Prozess in modernen, pluralistischen Demokratien zu beschreiben und normative Massstäbe zu formulieren, die kritische Aussagen über die Legitimität politischer Systeme erlauben sollen" (30). Die formale Demokratietheorie geht aus von einer

28 Projektgruppe 1976, S.200

29 zit. nach: Projektgruppe 1976, S.199 + 200

30 Arbeitsgruppe Studiensituation 1974, S.36

hierarchischen Strukturierung der Gesellschaft, was ihr bezüglich der (Massen-)Kommunikation unproblematisch zu sein scheint. Die festgefügte Einteilung in Elite (in solche, die das Sagen haben) und in Nicht-Elite (die vielzitierte angeblich schweigende Mehrheit auf der Rezipienten-seite) erweist sich in der formalen Demokratietheorie "als funktionales Erfordernis des Systems", das der Elite überhaupt erst ermöglicht, zum Gemeinwohl aller zu handeln. Gesellschaftliche Machtgruppen spielen dabei keine Rolle, da sie durch die Institution des Pluralismus in dieser Theorie ohnehin und zum vornherein neutralisiert werden (31).

Allerdings macht z.B. Saxer (32) eine Unterscheidung zwischen einem "liberalen" und einem "demokratischen" System der Massenkommunikation. Nach ihm hat der demokratische Institutionalisierungstypus von Massenkommunikation gegenüber dem "extrem freiheitlichen" und "unter dem Zwang des wirtschaftlichen Erfolgs stehenden" liberalen Typus den Vorteil, dem Gemeinwohl verpflichtet zu sein, was eine "allgemein gesellschaftliche Regelung" darstelle. Saxers einziger Beleg für eine demokratische Regelung der Massenkommunikation in der Schweiz ist dann allerdings lediglich die bundesrätlich konzessionierte SRG als Monopolbetrieb. Mit ihrer Kontrolle über die Sendungen von Radio und Fernsehen erschöpft sich die recht dürftige "demokratische Institutionalisierung" der Massenkommunikation bereits.

Der demokratietheoretische Ansatz ist denn auch ein *formaler* und weitgehend rhetorischer. Das lässt sich auch bei Saxer nachweisen, der einer demokratischen Regelung dann wenig zugeneigt scheint, wenn diese von unten ausgehen würde – wie Demokratie im eigentlichen Sinn des Wortes nach meiner Meinung zu verstehen wäre: "Die Publizistik muss 'die

31 vgl. a.a.O., S.32 – 38

32 Saxer 1977, S.3 – 15

Dass die SRG selbst und ihre "arrogante Führungsspitze" (Tages-Anzeiger) mit ihrem undurchsichtigen und sich an der Grenze der Legalität bewegendem Finanzgebaren alles andere als eine demokratische Organisation verkörpert, hätte der vom Schweizer Fernsehen regelmässig als Wissenschaftler beigezogene Saxer schon wissen können, bevor diese Tatbestände von der nationalrätlichen Geschäftsprüfungskommission im Oktober 1979 zuhänden des Parlaments festgestellt werden mussten (vgl. Basler Zeitung 4.8.1979, S.13; Tages-Anzeiger 18.8.1979, S.1; Tages-Anzeiger 17.10.1979, S.5).

Gegenwart bewältigen und die Zukunft im Sinne ständiger Systemanpassung *vorbereiten*" (33), was nichts anderes heissen kann, als dass mit antizipierenden Massnahmen in die Massenkommunikation zum Zwecke der Systemanpassung eingegriffen wird. Oder: "Andererseits muss die demokratische Publizistik auch (...) mithelfen, dass Alternativen zu bestehenden Lösungen entwickelt werden" (34). Die Publizistik hat also demzufolge nicht etwa die Aufgabe, *bestehende* Lösungen von Problemen durchsetzen zu helfen, wie man anzunehmen geneigt wäre, sondern die Aufgabe, *Alternativen zu Lösungen* zu entwickeln, wobei diese Alternativen ja dann, per definitionem, keine Lösung anstehender Probleme mehr sein können.

Obwohl Saxer einräumt, "auch die strukturell-funktionale Schauweise, wie jede wissenschaftliche Perspektive, entbehrt nicht einer gewissen Einseitigkeit" (35), nimmt er bei der Entwicklung des Theorierahmens für seine Untersuchungen explizit an verschiedenen Stellen auf diesen Ansatz Bezug: "Das Problem der Wahl der adäquaten Kriterien für diese umfassende (seine A.F.) Analyse wird durch die Ansetzung eines strukturell-funktionalistischen Bezugsrahmens gelöst" (36). Dieser wird von Saxer selbst ausdrücklich als wertneutral bezeichnet: "... eine kurze Analyse aufgrund eines soziologisch *und damit* (? , Hervorhebung A.F.) wertneutral verstandenen Funktionsbegriffs..." (37). "Unser *wissenschaftlicher Ansatz* war dabei vornehmlich der sogenannte Nutzenansatz" (38), worunter Saxer die Fragestellung versteht, "nicht was tun die Medien mit dem Publikum, sondern was tut das Publikum mit den Medien". Unter diesem Aspekt untersuchten Saxer und seine Mitarbeiter zum Beispiel den Medienkonsum und "Medienbesitz" (worunter die Verbreitung von Radio, Plattenspieler, Illustrierten, Comicshefte usw. unter den Schülern verstanden wird!) von 2759 Schülern des dritten, sechsten und neunten Schuljahres im Kanton Zürich.

Der Nutzenansatz ist bereits 1940 von Waples/Berelson/Bradshaw als sog. "Uses and Gratifications-Approach" entwickelt worden (39), indem sie

33 zit.nach: Arbeitsgruppe Studiensituation 1974, S.37, Hervorhebung A.F.

34 zit. nach: a.a.O.

35 zit. nach: a.a.O., S.13

36 zit. nach: a.a.O.

37 zit. nach: a.a.O., S.22

38 Saxer 1978, S.2

39 Teichert 1976, S.3

ermittelten, wie die Medien zur Befriedigung jeweils spezifischer individueller Bedürfnisse genutzt werden. Dabei handelt es sich indes meines Erachtens nicht um einen "wissenschaftlichen Ansatz", wie Saxer behauptet, als vielmehr um eine methodologische Kategorie, worin ich durch Teichert, einem Vertreter des Nutzenansatzes, bestärkt werde, der feststellt, der Nutzenansatz repräsentiere keine in sich einheitliche theoretische Ueberlegung, sondern vielmehr eine generelle Fragerichtung oder Fragestellung (40). Befremdlich mutet auch die Definition an, die Saxer (41) im Zusammenhang mit der erwähnten Untersuchung für den "Uses and Gratification-Ansatz" liefert: "Dieser behandelt ja bekanntlich (!, A.F.) den Rezipienten als *aktiven* Mitgestalter der kommunikativen Beziehung zum Medium und nicht nur als dessen Objekt." (Hervorhebung A.F.). Rezipientenaktivität auf die Gestaltung der *Beziehung* zu den Massenmedien einzuschränken, ist entweder pervers oder eine terminologische Vernebelung, weil es dementsprechend gar keine anderen als aktive Rezipienten mehr geben *kann*, da alle Medienkonsumenten ja in irgendeiner Weise die Medien im Sinne einer Befriedigung ihrer spezifischen individuellen Wünsche oder zur (Schein-) Lösung ihrer Probleme einsetzen. Der Begriff "aktiv" ist somit jeglichen emanzipatorischen und handlungsorientierten Potentials beraubt und wird zur gleichen Leerformel wie "Demokratie".

Vollends fragwürdig wird die Sache, wenn die Nützlichkeit und Aussagekraft des von Saxer verfochtenen Ansatzes sogar von Vertretern des systemtheoretischen und strukturell-funktionalistischen Ansatzes infrage gestellt wird: "... was vonnöten ist, ist eine Benutzungsanalyse der einzelnen Medien: Die *Beobachtung* des Lesers, Hörers oder Betrachters, *während* er Zeitungen liest, Rundfunk hört oder auf den Bildschirm blickt. Denn *nur dann*, d.h. von hier aus können Funktionen festgestellt und daran anschliessend Theorien entwickelt werden. *Alles andere*, als da sind Einschaltquoten, Verbreitungsziffern, Leserschaftsanalysen usw., sind nur Oberflächendaten ohne tiefer schürfenden Aussagewert" (42).

So hat denn auch die Mediennutzungsanalyse bei den Schülern im Kanton Zürich zahlreiche Oberflächendaten zutage gefördert:

40 a.a.O.

41 Saxer, in: Wodraschke 1979, S.114

42 Silbermann/Krüger 1973, S.101, Hervorhebungen A.F.

1978 ist die wissenschaftlich eruierte Erkenntnis, dass "gute Schulleistungen häufiger von Oberschichtkindern erbracht werden" (43) wenig sensationell und das Untersuchungsergebnis, schlechte Schüler hätten einen grösseren Fernseh- und Comicskonsum als die aus der Oberschicht stammenden guten Schüler, ist für Volksschullehrerinnen und -lehrer eine Binsenwahrheit.

Meine eben formulierte Kritik bestreitet die Repräsentativität der von Saxer u.a. (44) durchgeführten Erhebung keineswegs, was die Mediennutzung der untersuchten Altersgruppen anbetrifft. Inwiefern aber das repräsentative Datenmaterial keine Situationserhebung darstellen kann, wie ich sie für den Ansatz einer handlungsorientierten Medienerziehung postulierte, wird noch darzulegen sein.

Nicht zufälligerweise bin ich hier auf Saxer und seinen medientheoretischen Ansatz ausführlicher eingegangen, als auf andere der im Abschnitt "Systemtheorie und strukturell-funktionalistischer Ansatz" genannten Vertreter, ist doch Saxers Einfluss auf die Entwicklung der Medienpädagogik in der Schweiz von einiger Tragweite. Das ganze Konzept einer Zürcherischen Medienerziehung, auf das später noch eingegangen werden soll, beruht schliesslich auf dem medientheoretischen Ansatz von Saxer, der zusammen mit H. Sturm das wissenschaftliche Fundament des Unternehmens "Das Projekt Medienpädagogik des Kantons Zürich" (1978) zu garantieren übernommen hat. Es ist dabei keineswegs übertrieben, diese Ausarbeitung eines Medienerziehungs-Curriculum als "Unternehmen" zu bezeichnen, ist es doch in Zusammenarbeit mit (teilentlasteten) Lehrern aller Schulstufen, dem Fernsehen der deutschen und rätoromanischen Schweiz und eigens zu diesem Zweck angestellten Mitarbeitern das vom quantitativen und finanziellen Aufwand her bisher grösste medienpädagogische Projekt der Schweiz.

Der Frage, welche Leistungen die Systemtheorie und der strukturell-funktionalistische Ansatz für die Medienerziehung erbracht hat, wird bei der Behandlung der verschiedenen medienpädagogischen Entwicklungstendenzen noch

43 Saxer 1978, S.8

44 Saxer u.a., in: Sturm 1979

nachzugehen sein. Zusammenfassend kann hier festgestellt werden, dass ihr wichtigster Beitrag für die Belange der Medienerziehung darin besteht, Massenkommunikation als System in einem gesellschaftlichen Zusammenhang aufgezeigt zu haben. Bedenklich bleibt hingegen an allen Modellen der Kommunikation, die vor allem von diesem Ansatz ausgehend in grosser Anzahl entwickelt worden sind, dass dort die gesellschaftlichen Grössen allemal als unveränderbare Variablen (die paradoxe Formulierung trifft hier zu) und quasi ausserhalb des Kommunikationsprozesses stehend abgebildet werden. An diesem entscheidenden Mangel des strukturell-funktionalistischen Ansatzes macht auch Baacke (45) seine Kritik fest: "Jedenfalls verstehen sich das Modell und die hinter ihm stehende Theorie in der Regel keinesfalls als *kritische* Gesellschaftstheorie. Dabei dürfte es eigentlich nicht schwer sein, von der Analyse seines komplexen Systemzusammenhangs auf die Frage zu kommen, welches denn die seine Funktionen und sein Funktionieren regulierenden Grundlagen und Kräfte sind. Mit einer solchen Frage ist jedoch - freilich auf einer anderen Ebene - wieder eine Verursachungs-Kategorie eingeführt, die in funktionalistischen Konzepten suspendiert ist zugunsten einer Logik des Systems selbst, sprich: seinem Selbsterhaltungs- und Selbstdarstellungsstreben, jenseits dessen nichts gilt."

3.2. Kritisch-materialistische Ansätze

Damit sind jene medientheoretischen Denkrichtungen gemeint, die den Gegenstand unter Zuhilfenahme der Dialektik kritisch analysieren, statt sich in positivistischer Art allein auf eine - wie oben gezeigt wurde - oftmals wenig aussagekräftige Empirie zu beschränken. "Dialektik" ist dabei im Sinne des dialektischen Materialismus zu verstehen, wie er, ausgehend vom historischen Materialismus, von Marx und Engels (46) entwickelt worden ist. "Materialistisch" ist im folgenden daher in diesen politisch-ökonomischen Zusammenhang zu stellen, auch wenn allenfalls ein Autor keinen expliziten Bezug zu Marx herstellt.

45 Baacke, in: Wodraschke 1979, S.58 + 59

46 vgl. Rombach 1970, Bd.I, S.294

Als grundsätzliche Übereinstimmung aller untereinander zum Teil stark divergierender materialistischer Theorieansätze darf festgehalten werden, dass sie nach der Methode fragen, die den *Sinnzusammenhang von Massenkommunikation und Gesellschaft* zum Bewusstsein bringen kann. "Generell besteht Einigkeit darüber, dass die Verwertungsform von Medien als konstituierender Faktor einer Analyse betrachtet wird. Übereinstimmung ist gleichermassen zu unterstellen, dass die Medienrealität als Ein-Weg-Kommunikation gesellschaftliche Herrschaftsverhältnisse spiegelt" (47).

Mit dieser allgemeinen Feststellung erschöpft sich im Grunde die Übereinstimmung der materialistischen Ansätze bereits: Noch vielfältiger als ihre Kategorisierungen (siehe Anmerkung 11) sind die Richtungen der neueren materialistischen Ansätze, deren kontroverse Argumente unüberblickbar geworden sind. Sie widerspiegeln das breite Spektrum linker Parteien und Fraktionen mit ihren Doktrinen, die ja, gerade bezüglich der Medienpolitik vor allem in der BRD, im Laufe der letzten 15 Jahre zahlreiche Korrekturen, Kursänderungen und Revisionen erfahren haben. Diese hier systematisch wiederzugeben, ist ebenso unmöglich wie die Fällung eines Werturteils: Wenn materialistische Medientheorien mit ausdrücklichem Rekurs auf Marx zu divergierenden Schlussfolgerungen kommen, sind die Theorieableitungen letztlich Fragen der Exegese der Marxschen Theorie. Dazu Stellung zu beziehen ist umso verfänglicher, als sich die Kontroversen der materialistischen Medientheoretiker nicht selten an Fragen von Wortbedeutungen bei Marx entzünden, was in einen Dogmatismus ausmündet, der die Formen von Glaubenskämpfen annimmt (48). Dogmatische - und das heisst im weitesten Sinne religiöse - Kontroversen aber sind intersubjektiv niemals überprüfbar, weil sie Fragen des Glaubens betreffen.

47 Zimmermann, in: Brändle u.a. 1976, S.III.7

48 Kontroversen um die verschiedenen Ansätze materialistischer Medientheorien finden sich insbesondere dargestellt bei:

- Baacke 1974a
- Kinter/Maspfuhl, in: Diel 1974, S.42 - 69
- Hoffmann, in: Aufermann 1973, Bd.I, S.190 - 206
- Dahlmüller u.a. 1973
- Held 1973, S.102 - 184

Was den marxistischen Theorieansatz als zweites Wesensmerkmal im Kern vom systemtheoretischen unterscheidet, ist die *historische Bedingtheit des Untersuchungsphänomens als Ausgangspunkt der Betrachtung*. "Während in der bürgerlichen Theorie Massenkommunikation als ein abstrakter Begriff erscheint, steht für die marxistische Theorie die konkrete historische Situation, in der sich Kommunikation vollzieht, im Mittelpunkt: 'Jeder Kommunikationsprozess vollzieht sich unter bestimmten objektiven und subjektiven Bedingungen und Faktoren, die in ihrer Gesamtheit die Kommunikationssituation konstituieren'" (49). Der Einbezug der konkreten historischen Verhältnisse, unter denen sich Massenkommunikation abspielt, ist für den marxistischen Theorieansatz also von zentraler Bedeutung. Die dafür gelieferte Begründung (50) lässt sich, stark verkürzt, etwa wie folgt umreissen:

Die feudale Herrschaft erforderte nur ein geringes Mass von Organisation, weil ihre Struktur überblickbar war. Sie liess weite Bereiche des gesellschaftlichen Zusammenlebens ohne formale Bestimmungen und kam daher mit einer kleinen Menge von Verordnungen und Gesetzen aus. Kommunikation war - abgesehen vom Buch, das weitgehend einer des Lesens kundigen Oberschicht vorbehalten blieb - eine ausschliesslich personale. Erst das aufsteigende Bürgertum war zur Durchführung seines zunehmend komplexer werdenden Handels auf eine zweckrationale Regelung und Steuerung ökonomischer und kommunikativer Prozesse angewiesen. Die Presse etablierte sich als das Medium der neuen Schicht. Gemäss dem Grundsatz des liberalen Bürgertums sollte auch die Presse einen freien Markt für Diskussionen und Meinungen darstellen. (Die "Pressefreiheit" war im 19. Jahrhundert eine der bürgerlichen Forderungen par excellence). Aus ökonomischen Gründen waren die Äusserungen auf dem freien Markt der Meinungen allerdings jenen vorbehalten, die über die notwendige Bildung verfügten, die damals weitgehend auf die gehobenen Schichten beschränkt blieb. D diese aber auch die Besitzer der Presse (wie der Produktionsmittel überhaupt) waren, war Pressefreiheit in erster Linie die Freiheit kapitalkräftiger Leute, ihre Meinung kundzutun. Die hochindustrialisierte Gesellschaft im 20. Jahrhundert mit ihren Grossstädten und

49 Silbermann/Krüger 1973, S.98

50 vgl. Fachschaft 1975, S.10 + 11

Vorortsiedlungen, der damit verbundenen Trennung von Arbeit und Wohnen, die Mechanisierung und Spezialisierung der Arbeit usw. führten zu einem tiefgreifenden Wandel der sozialen Beziehungen, in denen die personale Kommunikation immer mehr zugunsten einer massenmedialen Kommunikation zurückgedrängt wurde. Am Arbeitsplatz, im Wohnblock, ja sogar in der Familie verkümmert die personale Kommunikation zusehends, und an ihre Stelle tritt die "Vermittlung von Welt" durch Unterhaltungspresse, Fernsehen und Radio, durch die "Scherbenwelt" des immer gleichen Potpourris von Informationen und Unterhaltungssendungen, die den Rezipienten zur Untätigkeit verdammen, weil Massenkommunikation per definitionem keinen Dialog zulässt (51).

Medientheoretische Ueberlegungen aufgrund eines materialistischen Ansatzes schliessen also, im Gegensatz zur positivistischen Empirie, immer die historische Abhängigkeit und die ökonomischen Bedingungen, unter denen sich Massenkommunikation abspielt, mit ein.

Als drittes übergreifendes Wesensmerkmal der hier referierten kritisch-materialistischen Ansätze ist der *Einbezug der Empirie in ihre Theorieentwicklung* zu nennen. Trotz ihrer Ablehnung der positivistischen empirischen Forschung hält sie ihrerseits die Empirie für unbedingt erforderlich, um die für ihre Analyse der historischen und ökonomischen Bedingungen von Massenkommunikation notwendigen Erkenntnisse zu erlangen. "Jedoch darf nach ihrer Ansicht die Massenkommunikations-Forschung nicht bei der Beschreibung sichtbarer Phänomene stehenbleiben und zur effizienten Durchsetzung systemimmanenter Ziele beitragen (für kapitalistische Industriegesellschaften ist dabei in erster Linie an die Herrschaftssicherung des Monopolkapitals gedacht), sondern sie hat zu ihrer im marxistischen Sinne konkreten sozialen Bestimmung überzugehen. Diese allerdings liegt nicht in der Verteilung kurzfristiger Gratifikationen und Verschleierung politischer Machtstrukturen, sondern in der Mobilisierung des Bewusstseins aller Gesellschaftsmitglieder mit dem Ziel der politischen und kulturellen Mündigkeit" (52). Inwiefern materialistische Medientheorien diesem Anspruch zu genügen vermögen, wird noch zu untersuchen sein.

-
- 51 Diesen Aspekt der Massenkommunikation behandeln vor allem Dahlmüller/Hund/Kommer in ihren beiden 1973 und 1974 erschienenen Werken sowie Buselmeier 1974, S.168 - 216
52 Silbermann/Krüger 1973, S.99

3.2.1. Kritische Theorie

Bereits vor und während des 2. Weltkriegs haben sich die Vertreter der Frankfurter Schule (Horkheimer, Benjamin, Marcuse, allen voran aber Adorno) in der "Zeitschrift für Sozialforschung" ihre Kritik an der "Kulturindustrie" formuliert, worunter sie das von den Massenmedien und ihren Produkten determinierte System Massenkommunikation verstanden. Im Unterschied zur empirischen Medienforschung, die sich aufs pure Datensammeln verlegen würde, plädierte Adorno für eine Untersuchungsmethode, die mit psychoanalytischen Kategorien die Wirkung des Fernsehens analysieren würde, denn "erst das Zusammenspiel all der aufeinander abgestimmten und dennoch nach Technik und Effekt voneinander abweichenden Verfahren macht das Klima der Kulturindustrie aus" (53). Aus ähnlichen Gründen lehnt Adorno auch eine funktionale Trennung der einzelnen Faktoren des Massenkommunikationsprozesses (Kommunikator/Medien/Rezipient) ab, weil sie Agenten innerhalb des gleichen Bewusstseinsspielraums seien.

Auch betonen die Autoren der Kritischen Theorie in ihren Arbeiten zur Kulturindustrie ausdrücklich den Warencharakter massenmedialer Produkte (54), die dazu dienten, die Massen in das System der Interessen der jeweils Mächtigen zu integrieren. "Das Wort Massenmedien, das für die Kulturindustrie sich eingeschliffen hat, verschiebt bereits den Akzent ins Harmlose. Weder geht es um die Massen an erster Stelle, noch um die Techniken der Kommunikation als solche, sondern um den Geist, der ihnen eingeblasen wird, die Stimme ihres Herrn. Kulturindustrie missbraucht die Rücksicht auf die Massen dazu, ihre als gegeben und unabänderlich vorausgesetzte Mentalität zu verdoppeln, zu befestigen, zu verstärken. Durchweg ist ausgeschlossen, wodurch diese Mentalität verändert werden könnte" (55). Für Adorno sind die Medien daher, kommerziell betrieben, abhängige Variablen des kapitalistischen Wirtschaftssystems, das unablässig sich selbst bekräftigen und dort, wo es sich bedroht dünkt, den Status quo wiederherstellen muss. Die grundlegenden Widersprüche, in denen sich die Massenmedien in den modernen Industriegesellschaften befinden – nämlich dass es sich um öffentliche Institutionen mit einem von der

53 Adorno, zit.nach: Baacke 1974a, S.9

54 vgl. Buselmeier 1974, S.10 + 11

55 Adorno, zit. nach: Projektgruppe 1976, S.203

Verfassung her legitimierten Auftrag handelt, auf der anderen Seite ihre Produkte aber Verwertungscharakter haben -, verschleiern die Massenmedien mit einer möglichst vollständigen "Welt der Erscheinung" (Adorno), deren Ideologie für den Konsumenten undurchdringlich ist.

Horkheimer seinerseits hat zu verdeutlichen versucht, dass die Verbindung zwischen Erfahrung und dem, was durch (massenmediale) Kommunikation mitgeteilt wird, sich nicht greifen lasse und dass Theorie Wahrheit nicht aus Objekten ableite, sondern Wahrheit sich nur im dialektischen Erkenntnisprozess und als jeweils klassenspezifische Form gesellschaftlicher Erfahrung gewinnen lasse (56). Diese Aussage ist insbesondere im Hinblick auf die erkenntnistheoretische Position der neueren materialistischen Ansätze von Bedeutung.

Verschiedene Autoren (Negt, Prokop, Buselmeier u.a.) haben darauf hingewiesen, dass die Kritische Theorie eine Reaktion auf den Faschismus gewesen sei, der ihre Vertreter aus Deutschland vertrieben hat. Unter anderem darauf mag der resignative Unterton zurückzuführen sein, der aus ihren Schriften spricht (vgl. dazu auch den letzten Satz des obigen Adorno-Zitates) und der sich auch noch in den späten Werken der Vertreter der Frankfurter Schule findet.

Für Baacke (57) sind es Intellektuelle, "die, selbst Avantgarde, den affirmativen Charakter der Massenkultur zu entlarven suchen und am Mass künstlerisch-ästhetischer Avantgarde die schmale 'Lücke, welche der Privatexistenz von der Kulturindustrie noch geblieben' ist (Adorno), auszumachen suchen." Weniger vornehm formuliert Buselmeier (58) seine Kritik in diesem Punkt: "Vom Parteistandpunkt aus muss sich die Kritische Theorie einzig als bürgerliche Intellektuellen-Ideologie in der Phase der Ohnmacht des Proletariats (Faschismus) ausnehmen. (...) Generell (als Zusammenfassung der von Haug, Kreimeier und anderen Autoren formulierten Kritik, A.F.) und mit Grund wird der Frankfurter Schule die fehlende Beziehung zur Praxis angelastet. Besonders bei Adorno verstrickt sich das 'Denken als Negativität' in seiner eigenen Reinheit." Scheint mir einerseits der Vorwurf mangelnder Praxis ge-

56 vgl. Baacke 1974b, S.8 + 9

57 Baacke 1974a, S.10

58 Buselmeier 1974, S.10

rechtfertigt, ist andererseits die von den Vertretern dieses Ansatzes geleistete theoretische Vorarbeit zur Entwicklung eines praktikablen Ansatzes in der ideologiekritischen Medienpädagogik, wie er später noch darzustellen sein wird, keineswegs zu unterschätzen.

3.2.2. Neuere materialistische Ansätze

Wie bereits in der Einleitung zu diesem Kapitel angetönt, besteht zwischen den einzelnen Varianten marxistisch-materialistischer Medientheorien nur in den angetönten grundlegenden Wesensmerkmalen Übereinstimmung. Ueberspitzt formuliert, könnte man fast soviele Ansätze wie Autoren ausmachen. Die von mir in Anlehnung an Diel (59) gewählte Einteilung in

- materialistische Medientheorie im engeren Sinne und
- materialistische Medientheorie im weiteren Sinne

hat gegenüber anderen Einteilungen einzig den Vorteil, mit wertneutralen Begriffen zu bezeichnen, was von anderen Autoren - bereits mit einer pejorativen Wertung - z.B. "radikal-spontaneistische Richtung" benannt wird. Auch die im folgenden vorgenommene Klassifizierung erlaubt keine eindeutige Grenzziehung: Wichtigstes Kriterium für die Zuordnung eines Ansatzes ist die Frage, wo das *Schwergewicht* seiner Theorieentwicklung liegt.

In der Ausformulierung der Theorien und insbesondere bezüglich des anvisierten Praxisbezuges bestehen nicht nur erhebliche Divergenzen, sondern eigentliche Feindschaften, indem dem anderen falsche Interpretationen oder gar "falsches Bewusstsein" (also "Ideologie") zudiktirt wird. Auf welchem Niveau sich das Gerangel um die richtige Lesart marxistischer Medientheorie manchmal bewegt, mag ein Zitat aus Dahlmüller u.a. (60) illustrieren, wo sie, ausgehend von ihrem eigenen materialistischen Standort, Prokop (einem anderen Vertreter eines materialistischen Ansatzes notabene) vorwerfen: "Von Pseudotheoremen (...) bis hin zu solipsistischen Strategien einer innerpsychischen Basis wird hier nicht die verbogenste und verrostetste Waffe bourgeoisen Denkens gescheut, um den historisch-dialektischen Materialismus zu 'verbessern'". Eine Wiedergabe dieser Querelen ist für unsere Zwecke

59 Diel 1974, S.48

60 Dahlmüller u.a. 1973, S.315

völlig unfruchtbar, und ich nehme daher nur auf die Kritik zu einem Ansatz Bezug, wenn sie relevant ist für das Verständnis einer logischen Weiterführung im Kontext materialistischer Theorieentwicklung (61).

a) Materialistische Medientheorie im engeren Sinne

Darunter werden hier jene Ansätze verstanden, die den medien-, kunstgeschichtlichen und gesellschaftlichen Konstitutionszusammenhang, anknüpfend an die Kritische Theorie, thematisieren. Ihre Vertreter sind Prokop, Enzensberger, Haug, Knödler-Bunte, Kreimeier und andere.

Das Gemeinsame dieser Autoren ist ihre Klärung der emanzipatorischen Möglichkeiten der Medien und die Bestimmung ihres Verhältnisses zur traditionellen Kunst einerseits und ihr Bezogensein auf Gesellschaft andererseits. Sie nehmen auch die Ansätze von Brecht, Benjamin, Adorno und Marcuse wieder auf, "in denen die Einheit von Kapitalismus, deformierten Wahrnehmungsstrukturen und technischen Medien begrifflich gefasst ist. Das heisst, es geht ihr nicht um eine Kanonisierung Marxscher Sätze, sondern um eine differen-

- 61 Baacke (1974a, S.15 + 16) hat sich der Mühe unterzogen, das Spektrum der gegenseitigen Vorwürfe auf ihre Hauptpunkte hin zusammenzufassen: "Ebenso, wie die spontane Öffentlichkeit aufgehoben ist (Prokop, Negt/Kluge), ebenso ist die Einheit des Erfahrungszusammenhangs für die wissenschaftliche Forschung und die Hochschulen, an denen sie betrieben wird, selbst zerbrochen. (...) Diese generelle Situation spiegelt sich nun auch in den Schulen wider: was *richtige*, gesellschaftliche Wahrheit erfassende Medientheorie ist, ist im zum Teil erbitterten Kampf von Unterschulen noch keineswegs ausgemacht. Negt wirft Dröge vor, dass er - in der Terminologie Prokops - 'abstrakt-kritische Kommunikationsforschung' betreibe, denn es fehle 'die Behandlung jeder Art von Gegenöffentlichkeit'; Hoffmann bemängelt an Negt/Kluge, dass sie eine akkumulierte Theorie voraussetzen (...), die ökonomischen Beziehungen oft vernachlässigten und den veränderten Menschen voraussetzen, anstatt die Medien als Instrumente des Klassenhandelns zu entwickeln; er urteilt unversöhnlich, in Negt/Kluges Beitrag finde sich 'in keiner Weise' eine Weiterentwicklung der Wissenschaft, sondern 'höchstens schlechte Philosophie'. (...) Die Frankfurter Schule (...) ist mit diesem ihrem jüngsten Zeugnis im Begriff, sich wissenschaftlich selbst zu den Akten zu legen! G.Dahlmüller, W.D.Hund u.a. werfen Prokop und Negt/Kluge vor, 'radikal-spontaneistisch' zu sein, indem sie fälschlich die subjektive Seite von Erfahrung hervorheben, müssen sich aber ihrerseits verhalten lassen, sie seien aus auf die Durchsetzung bürokratischer Parteiorganisation. Prokop setzt an Holzer und anderen aus: 'Die Ziele einer an Emanzipation orientierten Theorie (...) gerinnen im bürokratischen Zusammenhang zu technokratischen Forderungen nach rationaler, effektiver Verwal-

zierte Vermittlung der dialektisch-materialistischen Methode. Die subjektive Seite, psychische, soziale und ästhetische Momente, dürfen gegenüber der objektiv-ökonomischen Entwicklung nicht vernachlässigt werden, Sigmund Freud ist im System des historischen Materialismus ein Platz zu schaffen. 'Unmittelbar sinnliche Erfahrung' und 'Gegenöffentlichkeit' werden zu zentralen Kategorien" (62).

Der Verweis auf die Psychoanalyse - auf die auch die Vertreter der Kritischen Theorie zurückgriffen - trifft insbesondere für Haug (1972) zu, der in seiner "Kritik der Warenästhetik" versucht, den Zusammenhang der Produktion und Propagierung von Waren einerseits, von Bewusstsein und Bedürfnissen ("Triebwünschen") der Menschen andererseits zu analysieren. Haugs "materialistische Methode ist dabei der phänomenologischen - d.h. einer Zurückführung auf 'Wesenserscheinungen', die den Oberflächenphänomenen selbst unmittelbar abzusehen wären - diametral entgegengesetzt. Sie (Haug's Methode, A.F.) besteht in einer analytischen Rekonstruktion der Phänomene aus einfachsten ökonomischen Grundbeziehungen (...) und aus deren historischer und dialektischer Entfaltung" (63). Die Konsequenz seiner materialistischen Analyse der Warenästhetik, die hier nicht hergeleitet werden kann, und die - für Haug folgerichtig - ohne empirisches Material entwickelt wird, ist primär nicht der Kampf auf der "Zirkulationssphäre" (in der auf Tausch basierenden Beziehungen Konsument - Produzent), sondern der Kampf gegen die Ausbeutung in der "Produktionssphäre", "letzten Endes (der) Kampf (...) für sozialistische Produktionsverhältnisse, in der die (...) analysierenden Realisationsprobleme, (welche) Warenästhetik, Technokratie der Sinnlichkeit und Triebmodellierung nötig machen, gar nicht mehr auftreten" (64). Wie immer man sich zu Haugs gesellschaftlicher Perspektive stellen mag, aus seiner "Kritik der Warenästhetik" lassen sich - zumindest unmittelbar - keine Vorstellungen über eine medienerzieherische Praxis ableiten.

tung analog zu der Situation in den staatssozialistischen Ländern.' Die Liste ist lang fortzusetzen..." (Hervorhebung im Original, Verweise hier nicht wiedergegeben).

62 Buselmeier 1974, S.16 + 17

63 Haug 1972, S.8

64 a.a.O., S.9 + 10

Prokop entwickelt seinen materialistischen Ansatz mittels der analytischen Methoden des strukturellen Funktionalismus (Parsons), indem er, insbesondere in seiner "Soziologie des Films" (1970), die für die materialistische Analyse relevanten ökonomischen und historischen Zusammenhänge am Beispiel der Filmwirtschaft aufzeigt. Dieses Thema verlässt Prokop 1972 (wie auch in den späteren Schriften) zugunsten der theoretischen Entwicklung einer "produktiven Spontaneität" resp. "spontanen Gegenöffentlichkeit", die den Zusammenhang zwischen "Ästhetik" und "emanzipatorischer Praxis" herstellen soll (65). Diese ist insbesondere im Hinblick auf eine emanzipatorische Medienerziehung von Interesse, andere Aspekte von Prokops Theorie müssen hier vernachlässigt werden (66).

Für Prokop ist die "spontane Gegenöffentlichkeit" das Gegengewicht zu den Interessen einer "Parteien-, Verbands- und Produktionsöffentlichkeit". Gemeint sind damit die öffentlich-rechtlichen Anstalten der elektronischen Medien Radio und Fernsehen, als auch die kulturindustriellen Grosskonzerne vorab auf dem Gebiet der Presse. Die spontane Gegenöffentlichkeit stellt dem Interesse der etablierten Öffentlichkeit "an formal ausgewogener Repräsentanz ein qualitativ anderes Interesse entgegen: das nach freier Artikulation und Verarbeitung von Ereignissen, Erfahrungen, Bedürfnissen und Interessen, ein Interesse also an lebendiger Produktion statt an Legitimation. (...) Eine wirkliche Veränderung und Verbesserung (...) wird es nur geben, wenn es gelingt, zu jenen kulturellen Mustern, auf die die Massen fixiert sind, qualitative Alternativen konkret zu entwickeln, (...) wenn es also z.B. gelingt, aus der Analyse und Kritik der bestehenden, positivistisch zerstückelten Art der Nachrichtenübermittlung eine Uebermittlung und Verarbeitung von Nachrichten institutionell zu sichern, die nicht abstrakt-wertfreie 'Informationen' bietet, sondern wirkliche Geschichte und Subjektivität, die aus ihren Lebenszusammenhängen hervorgehenden Erfahrungen, Bedürfnisse und Interessen mit den fortgeschrittenen Produktionsmitteln der Massenkultur nach deren eigener Logik vernünftig zu entfalten" (67).

65 Prokop, in: Baacke 1974a, S.126 - 158

66 Ich verweise dazu auf Prokop 1970 und 1972; Baacke 1974a, S.126 - 158. Die späteren Veröffentlichungen Prokops, insbesondere Bd.2 der "Massenkommunikationsforschung", liefern bezüglich unseres Untersuchungsgegenstandes keine neuen Aspekte.

67 Prokop, in: Baacke 1974a, S.131 - 133

Dieser optimistische Aufriss - in dem ich zwecks stringenterer Herausarbeitung der Leitgedanken jene Stellen ausgelassen habe, wo Prokop für alternative Formen des "Amusements" und für die menschlichen Fähigkeiten zur Groteske, zur Akrobatik, zum Karneval, für Alternativen zum Sport usw. plädiert - macht denn auch einigermaßen verständlich, weshalb Prokop von seinen Kritikern häufig als "radikal-spontaneistisch" abgetan wird. In der Tat findet sich bei ihm kein Hinweis darauf, was unter einer "der Massenkultur eigenen Logik" zu verstehen wäre, noch wie und wo sie sich "vernünftig zu entfalten" hätte. Im Gegenteil: Prokop untersucht die "medienpolitischen Alternativen" und "Chancen spontaner Gegenöffentlichkeit" (so der Titel des zitierten Aufsatzes) vor allem in bezug auf ihre Realisierbarkeit durch Medienarbeiter selbst (Redakteure, Journalisten, Künstler usw.) und im Hinblick auf eine *innerbetriebliche* Veränderung der Strukturen: "Zu einer alternativen Produktion wird es jedoch auch in den öffentlich-rechtlichen Anstalten nur kommen, wenn sie durch alle beteiligten Gruppen, Verbände, Parteien, Redakteursgruppen, Publikumsinitiativen etc. hindurch kooperative, bedürfnis- und interessenorientierte Arbeitsprojekte qualifizierten Künstler und Journalisten (-gruppen) und arbeitender Publikumsinitiativen dauerhaft (sic!, A.F.) einrichten lassen..." (68). Als Modell für die Organisationsstruktur seiner Gegenöffentlichkeit zitiert Prokop am Schluss seines Aufsatzes die Proklamation der *Etats Généraux du Cinéma* durch französische Filmschaffende im Mai 1968, die eine Veränderung der verkalkten Produktionsstrukturen des kommerziellen Films zum Ziel hatten. Im Vergleich zu diesem sich über mehr als hundert Zeilen erstreckenden Zitat nimmt sich die mit dem übrigen Text nur mangelhaft verflochtene Wiedergabe der medienpolitischen Forderungen seitens des (deutschen) Bundesvorstands der Jungsozialisten bescheiden aus, in denen - am einzigen Ort bei Prokop - vom direkten Einbezug der Bevölkerung in die Medienproduktion die Rede ist. Diese Gewichtung ist symptomatisch: Zur Frage, wie *diese* Gegenöffentlichkeit als eine emanzipatorische Medienpraxis herstellbar ist, hat Prokop meines Erachtens keinen Beitrag zu liefern vermocht.

68 a.a.O., S.152

Der im Zusammenhang mit einer emanzipatorischen Medienpraxis am häufigsten zitierte - und gleichzeitig meist auch kritisierte - Medientheoretiker ist H.M. Enzensberger, dessen "Baukasten zu einer Theorie der Medien" (1970) von der These ausgeht, die heutigen Kommunikationsmittel dienen nicht der Kommunikation, sondern würden diese viel eher verhindern.

Die These, die Massenkommunikationsmittel seien mit ihrer Ein-Weg-Kommunikationsform keine Kommunikations-, sondern vielmehr Distributionsmittel, ist keineswegs neu: Sie wurde bereits fast vierzig Jahre zuvor von Brecht in seiner "Radiotheorie" (1932) formuliert. Enzensberger verknüpft diesen Gedanken mit Elementen der Kritischen Theorie (Benjamin), doch versucht er deren Resignation angesichts der ihr omnipotent erscheinenden Kulturindustrie zu überwinden, indem er die Massenkommunikationsmittel emanzipatorisch verwenden will. Aus den strukturellen Möglichkeiten der elektronischen Medien leitet Enzensberger das Verhältnis der Massen zu den Medien ab.

"Die neuen Medien sind ihrer Struktur nach egalitär. Durch einen einfachen Schaltvorgang kann jeder an ihnen teilnehmen; die Programme selbst sind immateriell und beliebig reproduzierbar. Damit stehen die elektronischen Medien im Gegensatz zu älteren Medien wie dem Buch oder der Tafelmalerei, deren exklusiver Klassencharakter offensichtlich ist. (...) Tendenziell heben die neuen Medien alle Bildungsprivilegien, damit auch das kulturelle Monopol der bürgerlichen Intelligenz auf. Hier liegt einer der Gründe für das Ressentiment vermeintlicher Eliten gegen die Bewusstseinsindustrie. (...) Die neuen Medien sind aktions- und nicht kontemplativ, augenblicks- und nicht traditionell orientiert. Ihr Zeitverhältnis ist dem der bürgerlichen Kultur, die Besitz will, also Dauer, am liebsten Ewigkeit, völlig konträr. Die Medien stellen keine Objekte her, die sich horten und versteigern liessen. Sie lösen 'geistiges Eigentum' schlechthin auf und liquidieren das Erbe, das heisst, die klassenspezifische Weitergabe des immateriellen Kapitals. (...) Zum ersten Mal in der Geschichte machen die Medien die massenhafte Teilnahme an einem gesellschaftlichen und vergesellschafteten produktiven Prozess möglich, dessen praktische Mittel sich in der Hand der Massen selbst befinden. Ein solcher Gebrauch brächte die Kommunikationsmedien, die diesen Namen bisher zu Unrecht tragen, zu sich selbst. (...) Die Entwicklung vom blossen Distributions- zum Kommunikationsmedium ist kein technisches Problem. Sie wird bewusst verhindert, aus guten, schlechten politischen Grün-

den. Die technische Differenzierung von Sender und Empfänger (gemeint sind hier die entsprechenden technischen Apparaturen und nicht, wie manchmal in der deutschsprachigen Fachliteratur, Kommunikator und Rezipient als Personen(gruppen), A.F.) spiegelt die gesellschaftliche Arbeitsteilung zwischen Produzenten und Konsumenten wider, die in der Bewusstseins-Industrie eine besondere politische Zuspitzung erfährt. Sie beruht letzten Endes auf dem Grundwiderspruch zwischen herrschenden und beherrschten Klassen, das heisst, zwischen Monopolkapital oder Monopolbürokratie auf der einen und abhängigen Massen auf der anderen Seite" (69).

Damit liefert Enzensberger zwar Ansätze einer materialistischen Analyse von Massenkommunikation, gleichzeitig aber nimmt er die ökonomische Formbestimmtheit, unter der sich die "Arbeitsteilung zwischen Produzenten und Konsumenten" vollzieht, als scheinbar unabänderlich hin. Enzensberger stellt sich also - grob verkürzt - nicht die Frage, wie die gesellschaftlichen Bedingungen zu verändern wären, um diese "Arbeitsteilung" zu reduzieren oder aufzuheben, sondern er fordert den Konsumenten zum Rollenwechsel auf, also seinerseits "Manipulateur" zu werden (70). Entsprechend dieser Forderung soll jedem die Gelegenheit zur Manipulation gegeben werden, und Enzensberger konkretisiert auch, wie er sich den emanzipatorischen Mediengebrauch im Gegensatz zur bisher repressiven Praxis der Massenkommunikation vorstellt (71):

Repressiver Mediengebrauch:		Emanzipatorischer Mediengebrauch:
Zentral gesteuertes Programm	———	Dezentralisierte Programme
Ein Sender, viele Empfänger	———	Jeder Empfänger ein potentieller Sender
Immobilisierung isolierter Individuen	———	Mobilisierung der Massen
Passive Konsumentenhaltung	———	Interaktion der Teilnehmer, Feedback

69 Enzensberger 1970, S.160 - 167

70 Auf Enzensbergers verharmlosend-naive Definition von "Manipulation", die als notwendiger Handgriff im Rahmen jeder medialen Produktion interpretiert wird, kann hier nicht eingegangen werden (vgl. dazu Dahlmüller u.a. 1973, S.42 - 45). Zum Verständnis des Begriffs in diesem Zusammenhang muss die Anmerkung genügen, dass Enzensberger "Kommunikator" und "Manipulateur" synonym verwendet (Enzensberger 1970, S.166).

71 Enzensberger 1970, S.173

Entpolitisierungsprozess	——	Politischer Lernprozess
Produktion durch Spezialisten	——	Kollektive Produktion
Kontrolle durch Eigentümer oder Bürokraten	——	Gesellschaftliche Kontrolle durch Selbstorganisation

Gerade die "gesellschaftliche Kontrolle durch Selbstorganisation" lässt Enzensberger ziemlich abstrakt im Raum stehen. Hinweise darauf, wie sie durchzusetzen wäre, fehlen. Und hier liegt auch der entscheidende Denkfehler Enzensbergers, indem er auf der einen Seite für den ungeheuer kapitalintensiven Ausbau der Massenmedien zu einem All-Weg-Kommunikationsnetz plädiert und auf der anderen Seite eine Kontrolle durch eine spontane Selbstorganisation durch Mobilisierung der Massen einführen möchte. Das ist nicht nur in einem kapitalistischen oder sozialistischen Gesellschaftssystem nicht realisierbar - weil ein derartiger Ausbau des Kommunikationsnetzes in jeder Gesellschaftsform eine zentralistische Massnahme darstellt -, sondern schlicht und einfach absurd. Wenn wir in der Schweiz die seit etwa drei Jahren aktuelle Diskussion um die Einführung des Kabelfernsehens und allenfalls damit verbundener lokaler Fernsehsender und die Kontroversen um die entsprechende gesetzliche Regelung verfolgen, lässt sich nur bestätigen, was Negt/Kluge schon 1973 feststellten: "Die gesellschaftlichen Kräfte würden nämlich versuchen, sich diese (Enzensbergers, A.F.) Delegations- und Dezentralisationstheorie nach ihren eigenen Interessen zunutze zu machen" (72).

Enzensbergers "Theorie der Medien" in die Praxis umgesetzt, würde also das Gegenteil dessen erreichen, was sie als Ziel eines emanzipatorischen Mediengebrauchs anvisiert. Ganz abgesehen davon hat sie einen utopischen Glauben an die totale Machbarkeit der Kommunikationstechnik zur Grundlage, der heute, nach dem wirtschaftlichen Einbruch Mitte der siebziger Jahre, nur noch als historisches Zeugnis der - eigentlich liberalistischen - Ideologie eines ungehemmten Fortschritts Beachtung finden kann. Dahlmüller u.a. katalogisieren Enzensberger denn auch bereits 1973 zusammen mit McLuhan und Steinbuch unter die Repräsentanten einer optimistischen Technologiegläubigkeit.

Trotz dieser massiven Kritik, die an Enzensbergers "Baukasten" im Hinblick auf die praktischen Auswirkungen geübt werden muss, hat seine "Theorie der

Medien" als utopischer Entwurf zweifellos seine Berechtigung: Utopie im Sinne M.Bubers (73) verstanden als Idealzustand der Menschheit, als die Sehnsucht nach einer besseren Welt, eine Sehnsucht also, die zwangsläufig eschatologische Züge annimmt (74). Es muss Enzensberger auch zugute gehalten werden, dass er in Fortführung von Brechts "Radiotheorie" den Gedanken einer emanzipatorischen Verwendung von Medien in die medientheoretische Diskussion eingebracht hat. Welche *praktischen* Konsequenzen die emanzipatorische Medienverwendung allerdings hat, wird im Rahmen der Entwicklung einer handlungsorientierten Medienerziehung noch zu untersuchen sein.

b) Materialistische Medientheorie im weiteren Sinne

Sie thematisiert vor allem den polit-ökonomischen und ideologischen Konstitutionszusammenhang der Produktion, Distribution und Konsumtion der Medien, die Auswirkungen auf Konstituierung und Veränderung von Bewusstsein (75). Vertreter dieser Richtung sind Negt/Kluge, Dröge, Dahlmüller/Hund/Kommer, Holzer usw.

Die Auseinandersetzung mit den medientheoretischen Ansätzen im engeren Sinne zeigte die Grenzen, emanzipatorische Medienpraxis weitgehend aus der Entwicklung und Eigengesetzlichkeit der Medien selbst abzuleiten und verweist auf die Notwendigkeit, eine Theorie der Medien im Zusammenhang mit den ge-

73 Buber beschreibt den Sinn der Utopie in "Pfade in Utopia" (zit.nach: Fröhlich 1970, S.917): "Den Utopien, die in der Geistesgeschichte des Menschengeschlechts eingegangen sind, erscheint gemeinsam, dass sie Bilder sind, Bilder von etwas, was nicht vorhanden ist, sondern nur vorgestellt wird. Solche Bilder pflegt man als Phantasiebilder zu bezeichnen; aber damit ist noch wenig gesagt. Diese Phantasie schweift nicht, sie wird nicht von wechselnden Eingebungen hin und her getrieben, sie zentriert tektonisch-fest um ein Erstes und Ursprüngliches, das auszubauen ihr auferlegt ist und dieses Erste ist ein Wunsch. Das utopische Bild ist ein Bild dessen, was sein soll, wovon der Bildende wünscht, dass es sei. (...) Was hier waltet ist die Sehnsucht nach dem Rechten, das in religiöser oder philosophischer Schau, als Offenbarung und als Idee, erfahren wird und das sich seinem Wesen nach nicht im Einzelnen, sondern nur in der menschlichen Gemeinschaft verwirklichen kann."

74 vgl. Fröhlich 1970, S.916 - 920

75 vgl. Diel 1974, S.48 + 54

sellschaftlichen und ökonomischen Bedingungen zu betrachten, denen auch die Massenkommunikation unterworfen ist. Das führt zur Betrachtung der Medien als *Ware*: Die Produkte der Massenkommunikation sind hier inhaltlich und formal Ideologieträger der kapitalistischen Verhältnisse. "Die Warenproduktion bildet die historische Voraussetzung und die allgemeine Grundlage der kapitalistischen Produktionsweise. Fast alle Arbeitsprodukte nehmen in der kapitalistischen Gesellschaft die Form einer Ware an. Dieser Zusammenhang ist auch für die technischen Medien (sowohl Medienträger als Medienprodukte) in der kapitalistischen Gesellschaft zu entfalten" (76). Medientheorie ist also kein Forschungsgegenstand an sich, "sondern ein gesellschaftlich bedingtes Ensemble von Phänomenen, wobei die Produktionsweise des Materiellen nach Marx den sozialen, politischen (und) geistigen Prozess überhaupt lenkt" (77). Es ist daher logisch, wenn eine sich im engeren Sinne marxistisch verstehende Medientheorie denn auch als "Gesellschaftstheorie" bezeichnet wird. Ihre Befürworter halten sich das zugute, die Gegner einer materialistischen Medientheorie meinen das als Vorwurf.

Negt/Kluge versuchen, das System der Politischen Oekonomie "nach unten, zu den wirklichen Erfahrungen der Menschen hin" (78) zu öffnen, indem sie zum Kernpunkt ihrer Untersuchung die "Gebrauchswerteigenschaft von Öffentlichkeit" setzen. Aufgrund ihrer Analyse der aktuellen Klassengesellschaft stellen sie einen Gegensatz zwischen "bürgerlicher" und "proletarischer Öffentlichkeit" fest. Nach Negt/Kluge ist die von den Medien, Verbänden und Parteien beherrschte Öffentlichkeit nur ein Gemisch von Teilöffentlichkeiten, die vorgeben, sich an der Gesamtheit gesellschaftlicher Bedürfnisse zu orientieren. In Wirklichkeit würden sie hingegen nur die Interessen der herrschenden Klasse vertreten. Diese bürgerliche Öffentlichkeit hat für den Arbeiter keinen Gebrauchswert, er kann seine Bedürfnisse nur in einer proletarischen Gegenöffentlichkeit artikulieren, wobei diese, je nach dem "jeweiligen Stand der Emanzipation der Arbeiterklasse", viele Gesichter haben kann (79).

76 a.a.O., S.55

77 Baacke 1974b, S.10

78 Negt/Kluge, zit.nach: Aufermann 1973, Bd.1, S.195

79 vgl. Projektgruppe 1976, S.203

Negt/Kluges Grundgedanken in der hier wiedergegebenen Kürze zusammenzufassen, läuft bestimmt Gefahr, sich als "terrible simplification" zu erweisen. Daran wären allerdings Negt/Kluge selbst nicht ganz unschuldig: Sogar Autoren, die "sich darüber einig (sind), dass 'Oeffentlichkeit und Erfahrung' (das medientheoretische Werk von Negt/Kluge, A.F.) die wissenschaftlich bedeutendste Publikation zur Medientheorie seit Habermas' 'Strukturwandel der Oeffentlichkeit' ist", fänden es "eine sinnvolle Aufgabe, 'Oeffentlichkeit und Erfahrung' in eine *zumindest für Studenten* verständliche Form zu übersetzen, was allerdings nur Negt und Kluge selbst realisieren könnten" (80). So ist es denn auch nicht verwunderlich, dass Negt/Kluge in der medientheoretischen Diskussion sozusagen nicht rezipiert worden sind (81). Sie haben kaum die Intellektuellen, geschweige denn eine "proletarische Oeffentlichkeit" erreicht, und entsprechend ist ihr Ansatz für die Medien-*praxis* auch folgenlos geblieben.

Sprachlich zwar etwas weniger anspruchsvoll, dafür eine gute Kenntnis der Werke von Karl Marx voraussetzend, entwickelt F.Dröge seinen medientheoretischen Ansatz. Auch für ihn ist Medientheorie Gesellschaftstheorie, da er feststellt, die Kommunikationswissenschaft müsse methodische Wege finden, "die ihr Aufschlüsse über den inneren Zusammenhang von kommunikativen Phänomenen, von Kommunikationsstrukturen und -inhalten in ihrer gesellschaftlichen Abhängigkeit geben können. Dafür ist es zunächst notwendig, Ueberlegungen anzustellen, die zu einer Erschliessung der gesellschaftlichen Totalität führen, auf deren Hintergrund erst das spezielle Anliegen der Kommunikationswissenschaft zu lösen ist" (82). Für ihn hat "Medientheorie" daher drei wesentliche Bestimmungsmomente (83):

1. Massenmedien sind lediglich eine "Formbesonderung des Kapitalverhältnisses", ihre Theorie hat also von einer Kritik der politischen Oekonomie kapitalistischer Gesellschaften auszugehen;

80 Buselmeier 1974, S.16, Hervorhebung A.F.

81 Die einzige mir bekannte gründlichere Auseinandersetzung mit Negt/Kluge hat Hoffmann (in: Aufermann 1973, Bd.1, S.195 - 199) geleistet, allerdings mit einem vernichtenden Ergebnis bezüglich der begrifflichen und theoretischen Konsistenz von "Oeffentlichkeit und Erfahrung".

82 Dröge 1972, S.17

83 zit.nach: Baacke 1974a, S.8

2. "Medientheorie" ist nicht nur ein Bewusstseinsphänomen, sondern, insofern Wissenschaft selbst eine klassenbedingte Tätigkeit auf dem Grunde gesellschaftlicher Einsicht und Erfahrung ist, ihrerseits positionell definiert: Sie ist parteilich und zielt auf die "Konstitution von Klassenbewusstsein";
3. Sie hat auszugehen von den Blockierungen individuellen Bewusstseins und diese durch die Interpretation gesellschaftlicher Totalität zu erklären und aufklärend aufzuheben.

Auch Dröge sieht Massenkommunikation primär unter dem Verhältnis des Tausches und der Gebrauchswertfunktionen im Kapitalismus, die er unter dem Aspekt der politischen Ökonomie durchleuchtet (84). Die öffentlich-rechtlichen Medien stehen für Dröge zwar ausserhalb des Verwertungsprozesses (worauf sich diese selbst ja hierzulande immer wieder berufen und fälschlicherweise glauben machen, damit ihre Unabhängigkeit vom ökonomischen System hinlänglich unter Beweis gestellt zu haben), aber durch die strukturellen Zwänge sind sie der für das kapitalistische Produktionsverhältnis notwendigen "Ideologiedistribution" verpflichtet (85). "Um bei den privatwirtschaftlich organisierten Medien wie Presse, Film, Schallplatte den Tauschwert der Ware Medium zu realisieren, muss der Gebrauchswert *Gegenstand des Bedürfnisses* sein" (86).

Ausgehend von diesen axiomatischen Thesen - die er zwar explizit nicht formuliert -, entwickelt Dröge seine Theorie über die Verwertungsprozesse in der Medienindustrie, wobei nach meiner Meinung die vorher aufgezeigte diesbezüglich divergierende Ausgangslage der öffentlich-rechtlichen und privatwirtschaftlich organisierten Medien wieder verwischt wird. "Weil die Medienindustrie Anlagesphäre besonderer Kapitale ist, wird sich jeder einzelne Unternehmer an der optimalen Verwertung seines Kapitals orientieren. Der Verwertungsprozess dominiert in der Herstellung von Nachrichten also eindeutig die unter dem Signum der Pressefreiheit einzig sanktionierte Produktion von Gebrauchswerten für die politische Orientierung und Entscheidungsfällung der Leser, obgleich die Verwertung und die Produktion konkreter Ge-

84 Dröge, in: Baacke 1974a, S.74 - 106

85 Dröge 1972, S.130

86 Diel 1974, S.55, Hervorhebung im Original

brauchswerte für den Nachrichtenempfänger im selben Produktionsprozess zusammenfallen" (87).

Die Frage des Praxiszusammenhangs kritischer Medientheorie reflektiert Dröge differenzierter als die bisher genannten Vertreter dieses Ansatzes. Er sieht den Widerspruch in der Medientheorie, nämlich die "Besonderung des Allgemeinen des Kapitalverhältnisses herauszuarbeiten *und* realanalytisch zu konkretisieren" (88). Medienpraxis ist nach Dröge auch nicht praktikierbar als empirisch-deduktive Theorie-Praxis-Vorstellung, lässt sich also z.B. für Belange der instrumentellen Nutzung der Wirkungsforschung nicht einsetzen. Vielmehr bezieht sie sich auf "die Bruchstellen der Vermittlung der beiden Konstitutionsmomente in der Arbeit und im sozialen Handeln, gewinnt so eine Perspektive für politisches, auf die Totalität der bürgerlichen Gesellschaft ausgerichtetes Handeln in den von ihr bestimmten Bereichen und versucht die Vermittlung dieser Perspektive mit den Kategorien und den individuell-subjektiven wie klassenmässigen Interessen anzugeben und in einem organisatorischen Zusammenhang mit zu entfalten. Allerdings organisiert die Theorie diesen Praxiszusammenhang keineswegs von sich aus..." (89).

Dröge sieht Medientheorie als *Praxisvorgabe*, jedoch nur in dem Ausmass, wie "sie aufgrund der sozialen Bewegungsmomente praktisches Bedürfnis wird" (90). Der Medientheorie eignet daher eine "Momenthaftigkeit", denn ihr Ausgangspunkt ist die "Widerspruchsbestimmung in der *Tendenz ihres Bewegungsprozesses* zur Erschliessung der organisierbaren Erfahrungspotenzen und zur Vermittlung subjektiver und objektiver Klasseninteressen. *In diesem Prozess* konstituiert sich 'proletarische Öffentlichkeit'" (91). In seiner "Nachbemerkung zum Praxiszusammenhang" räumt Dröge ein, die von ihm vertretene Medientheorie sei für publizistische Produzenten auf den ersten Blick wohl wenig attraktiv, doch könne sie den Machern ihre tatsächliche Situation durchschauen helfen und deren politische Reflexion vorantreiben, um sie aufgrund ihrer Analyse der eigenen Rolle im Massenkommunikationsprozess zunehmend politisch bewusster handeln zu lassen. Die Auseinandersetzung der Medienschaffenden mit der Theo-

87 Dröge 1972, S.136

88 Dröge, in: Baacke 1974a, S.97, Hervorhebung A.F.

89 a.a.O., S.98

90 a.a.O.

91 a.a.O., S.98 + 99, Hervorhebung A.F.

rie hält Dröge für ein wesentliches Ziel, weil nur so eine Reflexion über den gesellschaftlichen Bezugsrahmen der Massenkommunikation gewährleistet würde, und "weil anders jede Beschäftigung mit Aspekten, etwa Fragen der demokratischen Kontrolle, der Mitbestimmung etc. (...) theoretisch aphoristisch bleiben müssen und praktisch wahrscheinlich nur zu einem *systeminno-vativen* Reformismus führen, weil (...) der gesamtgesellschaftliche Interpretationszusammenhang für solche Aussagen fehlt" (92).

Wenn hier, die Uebersicht über die kritisch-materialistischen Ansätze abschliessend, noch auf H.Holzer ausführlicher eingegangen werden soll, so rechtfertigt sich das meines Erachtens aus zwei besonderen Gründen:

- Holzer hat bis heute nach meiner Meinung die stringenteste Medientheorie aufgrund eines expliziten marxistischen Standorts entwickelt: Er belegt seine Analyse der Produktionsverhältnisse (in der BRD), in der das System der Massenkommunikation nach seiner Meinung eingebettet ist, mit statistischem Material zu Pressekonzentration, Kontrollinstanzen über öffentlich-rechtliche Medien usw., das, im Gegensatz zur positivistischen Wirkungsforschung, subjektive Interpretationen ausschliesst.
- Als einziger der hier referierten Autoren hat Holzer (u.a. mit "Kinder und Fernsehen", 1972) auch medienerzieherische Ueberlegungen in seine medientheoretische Analyse aufgenommen. Gerade im Bereich des Kinderfernsehens hat Holzer praktikable Alternativen aufgezeigt und somit den - bis anhin weitgehend vermissten oder realitätsfernen - Praxisbezug materialistischer Medientheorie vorgezeichnet.

Holzer, der davon ausgeht, Massenkommunikation sei ein "funktionales Erfordernis von Demokratie" kommt in seiner Analyse der Situation der Massenkommunikationsmittel mit Hilfe empirischer Daten zum Ergebnis, dass ein Widerspruch bestehe zwischen dem demokratischen Anspruch (nämlich der verfassungsmässig garantierten Meinungs- und Pressefreiheit) und der gesellschaftlichen Wirklichkeit. Weder könne für die Massenmedien ein Gleichgewicht der Kräfte, noch das Konzept des Pluralismus und das des demokratischen Charakters der Informationsvermittlung und deren Kontrolle aufrechterhalten werden. Holzer

plädiert daher für demokratische *Reformen* im Bereich der Massenmedien (93), die nur auf die Durchsetzung der bereits im Grundgesetz (der BRD) formulierten Rechte hinarbeiten sollen, die nach Holzer im jetzigen System der Massenkommunikation nicht gewährleistet sind (94). Zu diesem Schluss kommt Holzer aufgrund seiner Untersuchungen zur technisch-ökonomischen Basis und der Organisation der Medien, die er in den Zusammenhang mit den "Dimensionen der Oekonomie und der Politik (verstanden als Staatsapparat)" und dem "System der Bedürfnisbefriedigung" als den konstituierenden Merkmalen des gesellschaftlichen Systems stellt (95).

Am Beispiel der Pressekonzentration in der BRD exemplifiziert Holzer die Mechanismen der privatwirtschaftlich organisierten Medien, die aufgrund ihrer Produktions- und Vertriebsbedingungen zu einer zunehmenden Monopolisierung der Märkte tendieren (96). Im Gegensatz zu den privatwirtschaftlich organisierten Medien sind die öffentlich-rechtlichen Institutionen der Massenkommunikation der *unmittelbaren* Kapitalverwertung im Interesse der Profitmaxi-

93 Held (1973, S. 147 + 148) weist nach, dass Holzers "affirmatives Verhältnis zur Demokratie und zur bürgerlichen Öffentlichkeit" seinen eigenen Aussagen, die Demokratie und Kapitalismus für unvereinbar erklären, widersprechen würden. "Von den Massenmedien fordert er eben das (nämlich Durchsetzung der Postulate eines demokratischen Wertsystems, A.F.), was sie seiner Analyse zufolge nicht vermögen (...) und verlangt so von den 'ökonomisch Mächtigen', (...) sie möchten ihr partikulares Interesse - auf dessen Durchsetzung sie doch gerade qua Demokratie das Recht besitzen - zugunsten der Demokratie zurückzustellen." Und Buselmeier (1974, S. 13 + 14) bemängelt an Holzers Analyse, sie spare die Struktur der Massenmedien "in ihrer inneren Formbestimmtheit als bürgerliche Medien" aus, weshalb Holzer den (bürgerlichen) Status quo der Massenkommunikation anerkenne und sich daher nur auf Scheinverbesserungen des nach seiner, Buselmeiers, Meinung zu zerschlagenden Status quo beschränken könne.

94 vgl. Silbermann/Krüger 1973, S. 100 und Buselmeier 1974, S. 13 + 14

95 vgl. Holzer, in: Croci/Fröhlich 1973, S. 69 - 91

96 Diese Konzentration im Bereiche der privatwirtschaftlich organisierten Medien haben sich seit Holzers Ausführungen noch weiter verstärkt, was an schweizerischen Beispielen (alle *nach* 1973) auf das schönste aufgezeigt werden kann: Pressekonzentration durch Fusion der auflagenstärksten Tageszeitungen in Basel und Bern, z.T. mehrstufige Fusionen von Illustrierten, Gratisanzeigern, TV-Programmzeitschriften und Frauenzeitschriften, Ausbau des Kopfblattsystems von parteipolitisch gebundenen Zeitungen, Kapitalkonzentration in sogenannten Kinoketten, wie z.B. in Lausanne und Zürich, wo seit 1979 die meisten Kinos der City von einigen wenigen Besitzern kontrolliert werden, die nicht nur z.T. mit den Besitzern von Presseorganen identisch sind und gegenseitige Absprachen zur Kartellisierung des Marktes getroffen haben, sondern darüber hinaus auch noch kapitalmässig im Filmverleihgeschäft beteiligt sind.

mierung *nicht* eingefügt. Holzer nennt jedoch vier Gründe, warum die Funkmedien Radio und Fernsehen gleichwohl nicht unabhängig von den Bedingungen kapitalistischer Warenproduktion beurteilt werden können (97):

- Die öffentlich-rechtlichen Massenmedien haben sich in den letzten Jahren zur ständig expandierenden *Absatzsphäre* der privatwirtschaftlichen Elektronik- und Geräteindustrie entwickelt: Farbfernsehgeräte, Videorecorder, Tonkassettengeräte, Plattenspieler, Verstärkeranlagen usw. und die Produktion der entsprechenden Software, wie Ton- und Videokassetten, Schallplatten (chemische Industrie) usw.
- Die enorm aufwendigen Produktionskosten für Farbsendungen - so sind Kosten von über einer halben Million Franken für eine einzige Samstagabend-Unterhaltungssendung auch für schweizerische Verhältnisse keine Seltenheit - verleihen diesen Produktionen einen *Quasi-Warencharakter*, weil die produzierende Anstalt dadurch gezwungen ist, solche Sendungen nach Möglichkeit anderen Fernsehstationen zu verkaufen (98). Sendungen entsprechen daher nach Möglichkeit den Anforderungen dieses internationalen Marktes, auf dem die Konkurrenz sehr hart ist, da er unter dem starken Einfluss der privatwirtschaftlich organisierten amerikanischen Gesellschaften mit ihrem grossen Angebot steht.
- Die öffentlich-rechtlichen Anstalten sind *abhängig* von den Einnahmen der *Werbesendungen*. Auch in der Schweiz werden mehr als zwei Drittel der TV-Kosten durch die Werbung gedeckt. Für 1977 z.B. waren das 113,36 Millionen Franken (99). Das in der Schweiz werbefreie Radio ist in hohem Masse defizitär, es wird via SRG von den Werbeeinnahmen des Fernsehens mitfinanziert (100).

97 vgl. Croci/Fröhlich 1973, S.82 - 88

98 Diese Vermarktung geschieht in verschiedenen Formen, wie z.B. gleichzeitige Ausstrahlung von Sendungen über das Eurovisionsnetz (Sport, Unterhaltungssendungen usw.), Koproduktionen nach länderübergreifenden formalen und inhaltlichen Gestaltungsprinzipien. Nachträglicher Verkauf nationaler Produktionen an andere Länder (Krimi-, Western- und Unterhaltungsserien usw.).

99 Tages-Anzeiger, 10.2.1978

100 Dass die Werbewirtschaft auf die Gestaltung des übrigen Programms mit Erfolg immer wieder Einfluss zu nehmen versucht - obwohl die "Weisungen des Bundesrates" vom 24.4.1964 eine strenge Trennung der Werbeprogramme vom übrigen Programm verlangen - ist während Jahren in schöner Regelmässigkeit immer wieder nachgewiesen worden: vgl. "Die Weltwoche" 10.10.1973,

- Die öffentlich-rechtlichen Medien sind "eine bedeutende Ergänzung der für den (...) Kapitalismus systemnotwendigen Staatstätigkeit", indem sie die Möglichkeit haben, "ideologisch die Kompromissstruktur, die für die staatliche Politik der Interessenvermittlung des Kapitals erforderlich ist, herzustellen und so die Funkmedien zu befähigen, die *materielle* Funktion des Staates im Produktions- und Reproduktionsprozess des Kapitals wirksam durch eine *ideologische* Funktion zu ergänzen" (101).

Zusammenfassend kommt Holzer daher zur folgenden - die Undifferenziertheit von Dröges Analyse privatwirtschaftlicher und öffentlich-rechtlicher Institutionen aufhebender - Feststellung: "Die Analyse der technisch-ökonomischen und organisatorischen Qualität der westdeutschen Massenkommunikation zeigt insgesamt, dass sowohl die Presse wie die Funkmedien den Gesetzmässigkeiten kapitalistischer Produktionsweise unter staatsmonopolistischen Bedingungen unterliegen: *die Presse*, indem sie in Form kommunikationsindustriellen Kapitals *integrierter* Bestandteil des Verwertungsprozesses ist; *die Funkmedien*, indem sie als öffentlich-rechtliche Institutionen *strukturell* auf den Funktionskreis system- und sozialintegrativer Staatstätigkeit bezogen sind: *die Presse und Funkmedien*, indem sie - in harter Investitions- und damit Kostendruck verschärfender Konkurrenz gegeneinander - über ihre Funktion in der Sphäre der Warenzirkulation *ökonomisch* bestimmt sind, insbesondere von den grossen Kapitalen der Markenartikel- und Konsumgüterindustrie. Gerade der zuletzt benannte Tatbestand macht deutlich, mit welcher *Unausweichlichkeit* die Medien - wenn auch unterschiedlich institutionalisiert - an das *ökonomische Durchschnittsinteresse des Kapitals* (und daraus abgeleitete Interessen) gekoppelt sind. Denn diese Koppelung erfolgt vor allem über die den Medien ab-

S.53 + 55; "Die Weltwoche" 16.10.1974, S.50 + 51; National-Zeitung 5.5.1976; Tages-Anzeiger 10.11.1978, S.13 + 14; "Die Weltwoche" 29.11.1978. Dass es sich bei diesen Aufdeckungen von Schleichwerbung, Bestechungsskandalen und handfester Korruption im Umfeld der Werbung im Schweizer Fernsehen nicht um Hirngespinnste von Journalisten handelt, beweisen die ebenfalls in schöner Regelmässigkeit erlassenen "Weisungen für die Mitarbeiter von Radio und Fernsehen DRS betreffend die Mitwirkung in der Werbung" durch die Direktoren (z.B. SRG-Generaldirektor S.Molo am 24.11.1973 und der Direktor Radio und Fernsehen DRS, O.Hersche, am 11.12.1978). Ihre Wiederholung beweist ihre Nutzlosigkeit.

101 Holzer, zit. nach: Croci/Fröhlich 1973, S.82 + 88, Hervorhebungen im Original

verlangte Initiierung und Funktionalisierung von Massenkonsum und die ihnen dadurch aufgenötigte *Anerkennung* entsprechender *Produktions- und Machtverhältnisse...*" (102).

Was das erwähnte "System der Bedürfnisbefriedigung" anbelangt, so führte Holzer an anderer Stelle 1971 (103) aus, dass ein grösserer Teil des massenmedialen Publikums sich in einem Verhältnis der *Entfremdung* bezüglich der gesellschaftlichen Produktionsverhältnisse befindet, womit er, übertragen auf die Theorie der Medien, ein grundlegendes Axiom von Marx aufgreift, das an dieser Stelle nicht ausgeführt zu werden braucht. Aufgrund der arbeitsbedingten Entfremdungssituation hätten die Betroffenen ein intensives Verlangen, diese - wenn auch nur kurzfristig und vordergründig - aufzuheben, was ihnen das Angebot der Massenmedien in mehrfacher Weise offerieren würde: durch Personalisierung gesellschaftlicher Tatbestände, Intimisierung öffentlicher Angelegenheiten, Vorspiegelung einer Traumwelt usw. Aufgrund dieser von ihm diagnostizierten Befindlichkeit des Publikums kommt Holzer zu einer Reihe von Forderungen, deren Verwirklichung das Bewusstsein des massenmedialen Publikums prägen soll. Statt diese insgesamt neun Forderungen von 1971 hier wiederzugeben, versuche ich im folgenden, die von Holzer 1974 in "Kinder und Fernsehen" formulierten Thesen entsprechend zu übertragen und zu ergänzen. Dies aus drei Gründen: Erstens sind sie bezüglich Praxiszusammenhang konkreter als die Forderungen von 1971, zweitens geben sie realisierbare "Hinweise auf Alternativen" (so Holzers Kapitelüberschrift) und drittens haben sie, weil es um Kinderfernsehen geht, auch einen unmittelbareren Zusammenhang zur Medienerziehung, dem Thema dieser Arbeit:

- Kinder sollen systematisch in die Herstellung von Kindersendungen miteinbezogen werden. Durch die Integration der Kinder in den Produktionsprozess sollen ihre Interessen und Bedürfnisse, Schwierigkeiten und Möglichkeiten adäquat thematisiert und vermittlungsfähig gemacht werden, und vor allem soll auch die Rezeptionssituation, denen die zuschauenden Kinder ausgesetzt sind, berücksichtigt werden (104).

102 a.a.O., S.88 + 89, Hervorhebungen im Original

103 vgl. Dahlmüller u.a. 1973, S.311 + 312

104 In ihren Anfängen wurde die bis 1978 vom ZDF ausgestrahlte Sendung für Vorschulkinder, "Rappelkiste", in etwa gemäss diesen Forderungen produziert. Das zentrale Anliegen dieser Sendung war das "soziale Lernen"

- Die Kinder sollen daher in die Lage versetzt werden, "Fernsehen" und das, was von ihm vermittelt wird, in seiner gesellschaftlichen Bedingtheit durchschauen zu lernen und "Fernsehen" als Teil eines Ensembles gesellschaftlicher Verhältnisse zu begreifen (105).
- Kindersendungen sollen Lern-, Erkenntnis-, Kommunikations- und Handlungszusammenhänge vermitteln, die Kindern Artikulations- und Aktionsmöglichkeiten anbieten, um eine konkret-kritische, den kindlichen Fähigkeiten angemessene Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt und deren Anforderungen zu ermöglichen.
- Durch die bisher formulierten Voraussetzungen steigt die Chance, dass Kinder die Dialektik von Kollektivität und Subjektivität erfahren, d.h., dass sie ihren eigenen Standort erkennen und auch seine spezielle Veränderbarkeit begreifen. Beides ist nötig, damit die Kinder ihre Rolle als praktisch-tätige Subjekte in filmisch geschilderten Sozialzusammenhängen nachvollziehen und hinsichtlich der in solchen Schilderungen angedeuteten weiterführenden Lern- und Handlungsprozessen antizipieren können.
- Das fernseherische "Umfelt" der Kindersendungen (Serien, Werbespots usw.), das, wie Statistiken belegt haben (106), von mehr Kindern angeschaut wird, als die explizit für Kinder produzierten Sendungen, ist daher entsprechend in die Überlegungen der Programmacher miteinzubeziehen. Insbesondere ist zu überprüfen, ob es sinnvoll ist, das Abendprogramm von Werbung rein zu halten und die Werbeblöcke ausgerechnet dort anzusetzen, wo Kinder und Jugendliche die höchste Sehbeteiligung aufweisen: "Kinderfernsehen ist, wenn Kinder fernsehen" (107). Holzer schlägt die Einsetzung einer entsprechenden Studienkommission vor, die erstens die Arbeit zwischen den ein-

(Lorey 1973, S.23). Aus verschiedenen produktionstechnischen Gründen und auch wegen Interventionen seitens der Werbewirtschaft nach einer medienkritischen Sendung wurde dieses Konzept nach einiger Zeit wieder aufgegeben.

- 105 Holzer (1974, S.139) zitiert in diesem Zusammenhang B.Wember, der - wie ich als Leiter von Fortbildungskursen mit Regisseuren, Kameralenten und Tonoperateuren des Fernsehens DRS feststellen konnte - mit seinen Untersuchungen zur Fernseh-dramaturgie (v.a. "Wie informiert das Fernsehen?", 1976) das Bewusstsein der Macher über die Wirkung der von ihnen eingesetzten formalen Elemente nachhaltig beeinflusst hat. In seinen "Thesen zu einer den kindlichen Kommunikationsmöglichkeiten entsprechenden Fernseh-Didaktik" hat Wember eine entsprechende, nach wahrnehmungspsychologischen Gesichtspunkten konstruierte Darbietungstechnik für Kindersendungen entwickelt.

106 Steinmann 1972

107 So der Titel eines Aufsatzes von A.F.Croci in: Zoom-Filmberater 23/1973

- zelnen Fernsehanstalten zu koordinieren und zweitens eine Konzeption für den gesamten Programmbereich auszuarbeiten hat, die die Altersspezifik des Publikums (worüber ja sehr genaue Daten vorliegen) berücksichtigt.
- "Wenn die bisher vorgebrachten Forderungen mehr sein sollen als richtige, aber letztendlich wirkungslose Worte, muss die Frage nach der zukünftigen Entwicklung und Qualität des Kinderfernsehens in den Zusammenhang von Ökonomie und Staat (...) zurückgeholt und auf dem Niveau allgemeiner Kommunikationspolitik diskutiert werden. Fernsehkommunikation bedeutet zumindest indirekte Unterordnung eines Bereichs gesellschaftlicher Kommunikation unter Prinzip staatlich gestützter Kapitalverwertung" (108). Holzer verlangt daher eine Demokratisierung des Medienbereichs, die er in vier, hier aus Platzgründen nicht wiederzugebenden Dimensionen verwirklicht sehen möchte. Bezüglich der öffentlich-rechtlichen Medien sollte sich Demokratisierung nach ihm auf drei Probleme beziehen: "auf die Frage der innerbetrieblichen Kooperation, auf die Form der Repräsentanz der sog. gesellschaftsrelevanten Kräfte in den Programm- und Verwaltungsräten (109) und auf die enge Verflechtung der Anstalten, vor allem über die ihnen angegliederten Werbegesellschaften, mit der kapitalistischen Ökonomie"(110).

Betrachten wir abschliessend die Leistungen der hier referierten kritisch-materialistischen Ansätze, so können wir nicht umhin, ihre oft weitgehend auf das Literarische beschränkte Wirkung feststellen zu müssen. Das liegt meines Erachtens nicht nur in den von den materialistischen Theoretikern beklagten Strukturen der Gesellschaft, sondern auch im Ansatz selbst begründet, der leicht zum Zirkel werden kann: Theorie ist nur im Praxiszusammenhang realisierbar, dieser aber ist seinerseits auf eine Theorie angewiesen, um nicht sponta-

108 Holzer 1974, S.149 + 150

109 Holzer (in: Croci/Fröhlich 1973, S.87) ist der Auffassung, die gesetzlich und statuarisch festgelegte Repräsentanz der "gesellschaftsrelevanten Kräfte" in den Aufsichtsgremien der bundesdeutschen Rundfunk- und Fernsehanstalten sei im jetzigen Moment *nicht* verwirklicht. Als Beispiel führt er an, dass von den 59 Mitgliedern des Rundfunkrates beim Bayerischen Rundfunk die Gewerkschaften nur durch ein einziges Mitglied vertreten seien, womit sie auf die gleiche Stufe gestellt würden wie die Israelitische Kultusgemeinde (weniger als 1% der Bevölkerung) und die Bayrische Staatsoper.

110 Holzer 1974, S.151 + 152

neistisch und ohne eine Reflexion auf die grösseren gesellschaftlichen Zusammenhänge als Einzelaktion zu verpuffen. Hier beisst sich die Katze in den Schwanz.

An diesem Widerspruch mag es hängen, dass materialistische Medientheorie die Praxis nur utopisch herzustellen vermag, (wie z.B. bei Enzensberger) oder in den meisten Fällen überhaupt ausblendet. Dahlmüller u.a. (111) verlangen zwar am Schluss ihrer fundierten Analyse der massenmedialen Bedingungen in der BRD mit Nachdruck eine *materialistische Empirie*, ohne indes anzugeben, wie diese zu verwirklichen wäre. Der Hinweis auf "gesellschaftliche Gegenübungen" ist mehr als unverbindlich und die Ausflucht auf die Beschäftigung mit den - bestimmt nicht zu unterschätzenden - "Ausbildungsverhältnissen der Medienarbeiter" verdeckt imgrunde nur die Ratlosigkeit der Autoren, eine ihrer Analyse adäquate materialistische Medienpraxis gegenüberstellen zu können. Und geradezu tragisch, wenn nicht schon wieder lachhaft, mutet mich an, wenn Hund sein gelehriges und fast dreihundertseitiges Werk "Ware Nachricht und Informationsfetisch - Zur Theorie der gesellschaftlichen Kommunikation" (1976) mit den Sätzen schliessen muss: "Kommunikationswissenschaft kann (...) nicht aufgeteilt werden in einen Bereich nur stofflicher Analyse und einen weiteren der Untersuchung ökonomischer Form. Stoffliche Charakteristika und ökonomische Formbestimmtheit bilden eine dialektische Einheit. Deren wissenschaftliche Analyse hat diese für alle Elemente des Prozesses gesellschaftlicher Kommunikation zu rekonstruieren. Von vornherein zum Scheitern verurteilt wäre darum jeder Versuch, Kommunikationswissenschaft einerseits nach traditionellem Muster als Kommunikatorforschung, Aussagenanalyse, Medienforschung und Rezipientenforschung zu betreiben und ihr andererseits durch politökonomische Analyse eine sozialkritische Komponente verleihen zu wollen. Ökonomische Form ist kein Zusatz, der an kommunikativen Prozessen durch Politische Ökonomie abgelesen werden könnte. Sie prägt vielmehr den Kommunikationsprozess insgesamt. Es ist aus diesem Grund hinsichtlich der Kommunikatoren, der Aussagen, der Medien und der Rezipienten jeweils nach dem spezifischen Verhältnis stofflicher Charakteristika und ökonomischer Formbestimmtheit zu fragen. (...) Die hierzu erforderlichen *vorgängigen* (! A.F.) Untersuchungen durch Politische Ökonomie,

111 Dahlmüller u.a. 1973, S.298 - 301

Warenkunde, Produktivkrafttheorie und Gesellschaftliche Psychologie sind *bislang allerdings entweder nicht abgeschlossen oder noch nicht in Angriff genommen*. Ihre Notwendigkeit sollte durch die heuristischen Ueberlegungen dieser Arbeit deutlich gemacht werden" (112).

Trotz der angesichts solcher Schlussworte materialistischer Medienkritiker eher desolat zu nennenden Bilanz würde ich hingegen nicht so weit gehen wie Räuher (113), der eine empirisch-deduktive Behandlung von Theorie-Praxis-Bezügen als eine im materialistischen Ansatz liegende Unmöglichkeit zu sehen glaubt. Auch wenn die in der Tat oftmals schwierigen und abstrakten Ueberlegungen sich kaum in Handlungsprozesse transformieren lassen, ist die Medienpädagogik von ihnen doch zum Teil stark beeinflusst worden, wie später noch darzustellen sein wird. Insbesondere Holzer hat Handlungsansätze geliefert, die von den Praktikern der Medienerziehung auch aufgegriffen und in Unterrichtseinheiten konkret umgesetzt worden sind (114). Dass einer Umsetzung in die Praxis die bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse in einem gewissen Sinne entgegenstehen, ist ein Punkt, der bereits angetönt worden und besonders für die schulische Medienerziehung von Bedeutung ist. Denn eine Medientheorie, die ihren - radikalen - Anspruch nur dann erreicht, wenn sie in der Praxis Klassenbewusstsein zu entwickeln vermag und zu gesellschaftlicher Veränderung anleitet, kann in den vom Staate getragenen erzieherischen Institutionen kaum durchgeführt werden. Gerade ihr medienübergreifender, weil gesellschaftstheoretischer Impetus würde materialistische Medientheorie für die etablierten Institutionen zur Gefahr werden lassen, weil sich diese mit grösster Wahrscheinlichkeit dadurch selbst mindestens infragestellen, wenn nicht gar aufheben lassen müssten. Es ist daher nicht zufällig, wenn eine kritisch-materialistisch orientierte Medienpädagogik sich am ehesten in autonomen Gruppen durchgesetzt hat, die keiner öffentlich-institutionellen Kontrolle unterliegen, wie z.B. Lehrlings-, Studenten- und Quartiergruppen, die mit Video arbeiten.

"Gezeigt hat sich auch, dass der hochfahrende theoretische Anspruch kaum einlösbar ist: Die radikale Denunziation gesellschaftlicher Zustände wird

112 Hund 1976, S.274 + 275

113 Räuher, in: Baacke 1974a, S.226 - 238

114 z.B. in der von Schwarz (Hrsg.) begonnenen Reihe "Didaktik der Massenkommunikation"

von der Mehrheit der Adressaten nicht mitgemacht, oft gar nicht verstanden" (115). Trotz dieser Kritik vermerkte der nämliche Autor bezüglich der materialistischen Medientheorie bereits fünf Jahre früher, es könne keine Medienpädagogik "mehr *hinter den theoretischen Diskussionsstand zurückfallen*; sie hat sich in ihren Begründungen, Methoden und Zielen auf die vorgestellten Theorien und die ihnen inhärenten Probleme zu beziehen und sie produktiv für den Unterricht in den Schulen, aber auch für die Weiterbildung von Redakteuren in den Medien zu verarbeiten" (116).

Die relativ breite Darstellung der materialistischen Ansätze für den Aufriß des aktuellen medientheoretischen Diskussionsstandes ist daher notwendig. Eine handlungsorientierte Medienerziehung kann an der von diesem Ansatz geleisteten Vorarbeit hinsichtlich der Analyse des gesellschaftlichen Feldes, in dem sich Massenkommunikation abspielt, füglich nicht vorbeigehen, auch wenn sie die ideologische Position nicht teilen mag. Dass ihr der materialistische Ansatz für die Praxis nur eine beschränkte konkrete Hilfestellung anbieten kann, wurde ausführlich dargelegt. Es wird daher nötig sein, im folgenden Kapitel weitere Hinweise auf Theoreme zu verfolgen, die versprechen, in Richtung eines handlungstheoretischen Ansatzes mehr Unterstützung geben zu können.

3.3. Interaktionistisch-handlungstheoretischer Ansatz

Dieser Ansatz geht aus von der Handlungsforschung, wie sie im Rahmen der wissenschaftstheoretischen Abgrenzung beschrieben worden ist. Meines Wissens ist D.Baacke der erste und bisher einzige Autor, der die Merkmale der Handlungsforschung in einen Zusammenhang mit einem interaktionistisch-handlungstheoretischen Konzept der Medienpädagogik gebracht hat (117). Von seinen Annahmen gehen meine Überlegungen zu diesem Ansatz denn auch aus, wobei versucht werden soll, ihn als eigentliche medientheoretische Grundlage der handlungsorientierten Medienerziehung darzustellen.

115 Baacke, in: Wodraschke 1979, S.60

116 Baacke 1974b, S.14 + 15, Hervorhebung A.F.

117 Baacke, in: Wodraschke 1979, S.61 - 63

Wie in den vergangenen Abschnitten bereits dargelegt, sind die systemtheoretisch-funktionalistischen und materialistischen Ansätze unzureichend oder nur teilweise in der Lage, einen Bezug zur Praxis herzustellen, obschon es ihnen gelingt, verschiedene Aspekte der (massenmedialen) Realität (Inhaltsanalysen, ökonomische Bedingungen usw.) aufzuzeigen. Die Beschäftigung mit dieser Realität ist dabei immer beschränkt auf das in der sozialen Realität Vorzufindende, auf eine Analyse des Vorgegebenen also. Auch die Erforschung der Wünsche der Fernsehzuschauer z.B. bildet darin keine Ausnahme: Es kann im Sinne der Optimierung des Programmangebots nur die nachträgliche Zustimmung und Ablehnung zu dem eruiert werden, was den Zuschauern bereits vorge-setzt worden ist. Nicht nur die Fragebogentechnik solcher Umfragen verun-möglicht die Nennung von Alternativen. Von einem dispersen Publikum als sta-tistische Grösse kann schliesslich nicht in Worte gefasst werden, was es gar nicht kennt.

Diese Optik, nämlich den Blick aufs Bestehende, Vorgegebene, So-Seiende zu richten, entspricht der Tradition klassischen Wissenschaftsverständnisses, das sich die Forschungsmethoden der Naturwissenschaft zum Vorbild genommen hat und die sich für die Belange der Sozialforschung als weitgehend untaug-lich erwiesen haben. Der wissenschaftstheoretisch revolutionäre Gedanke der Aktionsforschung, diese Optik umzukehren (118) und aus der Blickrichtung des

118 Moser (1977a, S.20) weist an einem Beispiel auf den Unterschied zwischen empirischer Forschung und Handlungsforschung hin, und er liefert gleich-zeitig auch eine unübertreffliche Begründung für den notwendigen Wech-sel der Blickrichtung durch den Forscher. "Nun wäre es natürlich absurd, Aktionsforschung mit Mehlwürmern, Pflanzenzellen und Kaninchen betrei-ben zu wollen. Gehen wir jedoch davon aus, dass zwar die Natur aus ihren eigenen Bedingungen heraus nach entsubjektivierten Forschungsverfahren 'ruft', so bedeutet dies im Analogieschluss jedoch nicht, dass dasselbe auch für die Sozialwissenschaften zutreffen muss. Sind doch die Objekte des Sozialwissenschaftlers nicht tote Dinge, sondern Menschen, die 'von Haus aus' in soziale Beziehungen verstrickt sind. Vielleicht ist es so-gar ebenso absurd, soziale Phänomene gleich wie die Struktur von Atomen und das Verhalten von Mehlwürmern untersuchen zu wollen, wie es umge-kehrt erscheint. Will nämlich wissenschaftliche Forschung sich auf ihren Gegenstand einlassen, so muss sie auch die Konstitutionsbedingungen die-ses Gegenstandes mit in ihren Ansatz aufnehmen. Für soziale Phänomene - wäre nun die These - geschieht dies durch Aktionsforschung adäquater als durch den Ansatz der traditionellen Empirie."

Zuschauers zu fragen: Wo bin ich, wo sind meine Probleme in den Massenmedien dargestellt? Wo komme ich dort selbst zum Wort? Eine interaktionistisch-handlungsorientierte Medientheorie geht daher von der Situation des Individuums aus und versucht, dessen "Lebens- und Wissenshorizont" und seine "lebensweltlichen Bedürfnisse" (Baacke) zu rekonstruieren. Die Erfassung dieser Bedürfnisse geschieht gemäß den Prinzipien der Aktionsforschung *gemeinsam* mit dem/den Exploranden, mit dem Ziel, "die aus einzelnen subjektiven Handlungselementen konstituierten objektivierten Zusammenhänge regelgeleiteten institutionalisierten Handelns zu verstehen" (119). Eine so verstandene interaktionistische Forschung ist insofern radikal, als sie ihre Inhalte und Ziele nicht vorzugeben vermag, sondern diese erst in der kommunikativen Interaktion aufweist.

Die Umkehrung der wissenschaftlichen Blickrichtung durch den interaktionistischen Ansatz macht Sozialforschung erstmals grundsätzlich *prospektiv*, indem sich z.B. die Massenkommunikationsforschung die Frage stellen muss, wie die Menschen, die bis anhin als "Rezipienten" Objekte eines von ihnen unabhängig ablaufenden massenmedialen Prozesses waren, nun *handelnd* eingreifen können. Allerdings geht es dabei nicht darum, dies beispielsweise durch eine gesellschaftliche Umverteilung der massenmedialen Produktionsmittel zu erreichen, wie das von der einen und anderen kritisch-materialistischen Medientheorie erwartet wird, noch darum, ein emanzipatorisches Interesse allein durch freie Zugänglichkeit zu den Massenmedien in der Rolle als Kommunikatoren für alle gesellschaftsrelevanten Bevölkerungsgruppen verwirklicht zu sehen. Es gilt vielmehr, Massenkommunikation und ihre Rezeption in einen Zusammenhang mit dem Leben der Individuen zu stellen, um zu erkennen, *welche* aktiven Auseinandersetzungen mit Medien möglich sind. In diesem Forschungsprozess ist Kommunikation nicht als Gegenstand der Analyse, sondern als forschende Methode zu betrachten. Dieses Verständnis von Kommunikation verweist uns auf die Kommunikationspädagogik, die ich als Konstituens des interaktionistisch-handlungstheoretischen Ansatzes im Teil II noch ausführlicher behandeln werde.

Es geht also darum, Massenkommunikation in Bezug zu setzen mit den konkreten Alltagshandlungen konkreter Personen - im Falle einer schulischen Me-

119 Baacke, in: Wodraschke 1979, S.62 + 63

dienerziehung folglich mit denen der Schüler einer bestimmten Klasse - in konkreten Handlungsräumen und -zeiten. "Damit kommt Alltagswelt in den Blick: Das was 'nebenbei geschieht' (...) wird dann als entscheidendes Element kommunikativen Erfahrens entdeckt" (120). Medienerziehung geht denn auch - gleich wie eine interaktionistisch-handlungsorientierte Medientheorie - über den engen Bezugsrahmen hinaus, der in einem funktionalistischen Kommunikationsverständnis durch die Produktion, Vermittlung und Rezeption von medialen Inhalten abgegrenzt wird und umfasst z.B. auch Konflikte, wie sie sich durch die in den Massenmedien suggerierten Glücksversprechen und ihrer permanent ausbleibenden Einlösung ergeben. Medienerziehung kann und soll auch ein Gegengewicht zu medial transportierten Verhaltensmustern bilden - wo Lösungen von (Pseudo-)Problemen in der Regel als für den Durchschnittsbürger nicht nachvollziehbar und weitgehend privatistisch angeboten werden-, indem sie die Möglichkeit kooperativen und solidarischen Handelns ins Klassenzimmer nimmt. Hierin liegt meiner Meinung nach eine wesentliche Zielsetzung einer handlungsorientierten Medienerziehung: Kooperatives und solidarisches Handeln hebt den auf Vereinzelung disponierten massenmedialen Kommunikationsprozess auf und gibt dem Individuum einen Teil seines Selbstvertrauens in die eigene Handlungsfähigkeit zurück, das er tagtäglich als ein in jedem Sinne des Wortes ohnmächtiger Zuschauer vor dem Bildschirm zu verlieren droht.

Ein handlungstheoretischer Ansatz rekuriert auf den Begriff der "*kommunikativen Kompetenz*", der bereits an dieser Stelle Erwähnung finden muss. Er geht aus von der Annahme, dass jeder Mensch über eine Kommunikationskompetenz verfügt, die mehr ist als die Fähigkeit, über die Sprachrichtigkeit von Sätzen zu entscheiden und eine potentiell unbegrenzte Zahl von Sätzen und Aussagen zu produzieren. "Kommunikative Kompetenz" bezieht sich in unserem Zusammenhang - in Erweiterung der gängigen Definition - nämlich nicht nur auf das Sprachverhalten, sondern auch auf alle anderen möglichen Arten des Handelns (121). "'Handeln' wird damit nicht nur als Verhalten innerhalb vorfindlicher und im Sozialisationsprozess übernommener Verhaltensmuster ver-

120 vgl. a.a.O.

121 vgl. a.a.O.

standen, die im Abweichungsfalle Sanktionen unterliegen, sondern dieser Begriff impliziert zugleich, wenn keine Verhaltensbeliebigkeit, so doch Verhaltensfreiheit. Es wird behauptet, der Mensch könne auch seine Verhaltensschemata erzeugen, und zwar in der Aktualisierung einer grundlegenden Verhaltenskompetenz, die den inneren motivationalen Lagen des Individuums zur Disposition steht. (...) Vom Axiom der Handlungskompetenz ausgehend, können wir kritisch an dem Ausspruch, dass die Sinnentfaltung in realem Handeln nicht behindert werden, festhalten" (122).

Medienpädagogik steht folglich in einem Handlungszusammenhang, der je nach situativer Bedingung (z.B. schulische oder ausserschulische Veranstaltungen) sehr verschiedene Ausprägungen aufweisen kann. Im durch die Arbeit am Konzept "Medienerziehung im Kanton Basel-Stadt" erfahrenen Wissen, wie schwer es unter Umständen sein kann, didaktisch und methodisch alternative Unterrichtsformen im schulischen Bereich durchzusetzen, fasse ich "Handlungsorientierung" mit Absicht entsprechend weit. Handlungsorientierung verwirft die gängigen Formen traditioneller Medienerziehung, Medienkunde usw. nicht, so wenig wie die Aktionsforschung empirische Untersuchungen nicht zulassen würde. Aber die Handlungsorientierung erweitert diese Formen um eine entscheidende Dimension, nämlich das Miteinbeziehen des *Subjekts* in seiner aktuellen Befindlichkeit und mit seinen Wünschen und Bedürfnissen ins didaktische und methodische Konzept.

Handlungsorientierung schliesst auch die Postulate einer Medientheorie mit ein, die auf eine emanzipatorische Praxis abzielt. Nur *eigenes* Handeln - im Gegensatz zu den von den Rezipienten konsumierbaren "Handlungen" in den Massenmedien - kann emanzipatorischen Charakter haben: In Rollenspielen, kreativen Gestaltungen mit und ohne Medien, handlungsorientierten Explorationen der Umwelt usw., in allen Aktionen also, in denen kommunikative Kompetenz handelnd erfahren wird, ist mithin auch die emanzipatorische Zielsetzung garantiert - wenn darunter auch die Erweiterung des eigenen Rollenverständnisses, die Förderung des Selbstvertrauens und der sozialen Fähigkeiten wie Solidarität und Kooperation verstanden wird.

In jenen methodischen Konzepten, die eigenes Handeln erfahrbar machen, sieht Baacke eine "neue Phänomenologie des Konkreten" im Entstehen. "Es

122 vgl. a.a.O.

könnte sein, dass wir hier praxisgesättigte Theorien gewinnen könnten und der Graben zwischen Medienpädagogik als eine Form sozialen Handelns und Medientheorie als einer Form wissenschaftlicher Reflexion geschlossen wird" (123).

3.4. Thesen

These 7 : *"Medientheorie" lässt sich definitorisch nicht eindeutig fassen, denn je nach wissenschaftstheoretischem und ideologischem Standort wird darunter etwas anderes verstanden. Existierende Medientheorien und Kommunikationstheorien sind nicht in einen übergreifenden Rahmen zu bringen, der einen Vergleich ihrer Leistungen im einzelnen zuliesse.*

These 8 : *Systemimmanente medientheoretische Ansätze versuchen die Erklärung medienabhängiger sozialer Prozesse in einem System, das als Regelkreis im Prinzip eine stabile Struktur aufweist. Medientheorie wird unter dieser Betrachtungsweise zu einer mehr oder weniger eindimensionalen und monokausalen Inhalts-, Rezipienten- und Wirkungsfor-schung (sozialpsychologische Richtung), resp. zur von gesellschaftlichen Variablen weitgehend unabhängigen Analyse von Kommunikationssystemen (strukturfunktionalistische Richtung). Trotz ihrem ausdrücklichen Anspruch, Massenkommunikation in einem gesellschaftlichen Zusammenhang aufzuzeigen, gelingt es den systemimmanenten Ansätzen nicht, ökonomische, soziale und politische Faktoren adäquat in ihre Theorieentwicklung miteinzubeziehen.*

These 9 : *Den Sinnzusammenhang von Massenkommunikation und Gesellschaft versuchen vor allem die kritischen Ansätze auf der Basis des dialektischen Materialismus zu thematisieren. Für diese kritisch-materialistischen Medientheorien ist die Verwertungsform medialer Produkte,*

123 vgl. a.a.O.

also der polit-ökonomische und ideologische Konstitutionszusammenhang von Produktion, Distribution und Konsumtion massenmedialer Kommunikate von vorrangigem Interesse. Von zentraler Bedeutung sind auch deren Auswirkungen auf die Konstituierung und Veränderung von Bewusstsein des Rezipienten sowie die historisch bedingte Situation, in der sich Kommunikation vollzieht. Doch nicht nur bezüglich ihrer unterschiedlichen Exegese des philosophischen Hintergrundes, auch hinsichtlich der Konsequenzen für die Medienpraxis sind die kritisch-materialistischen Ansätze äusserst kontrovers: Der in Resignation verharrende Pessimismus der Kritischen Theorie, die irreale Utopie einer über technische Medien allseitig kommunizierenden Gesellschaft (Enzensberger), die nirgendwo konkretisierte Forderung einer "spontanen Gegenöffentlichkeit" (Prokop) oder "gesellschaftlicher Gegenübungen" (Dahlmüller/Hund/Kommer) bleiben abstrakt. Für eine schulische Medienerziehung kaum verwertbarer ist das Postulat einer "proletarischen Öffentlichkeit" (Dröge). So vermag die kritisch-materialistische Medientheorie die Grundlagen für die Praxis vielfach nur utopisch herzustellen oder blendet sie überhaupt aus.

These 10: Einen realistischen Bezug kritisch-materialistischer Medientheorie zur Praxis hat am deutlichsten H. Holzer herzustellen verstanden, der insbesondere bezüglich der Produktion und Distribution von Kindersendungen praktikable Alternativen im Sinne demokratischer Reformen - wie Mitsprache der Beteiligten und die Berücksichtigung ihrer sozialen und situativen Bedingungs Momente - entwickelt hat.

These 11: Die interaktionistisch-handlungsorientierte Medientheorie geht von der Situation des Individuums aus und betrachtet Massenkommunikation - zusammen mit ihm! - aus dessen Perspektive. Dieser Ansatz setzt Massenkommunikation in Bezug zu den konkreten Alltagshandlungen konkreter Personen in bestimmten Handlungsräumen (Schule, Elternhaus, Jugendgruppe usw.) und reflektiert die massenmedial transportierten Angebote bezüglich ihrer Brauchbarkeit für e i g e n e s Handeln.

- These 12: *Ein wesentliches Ziel dieses Ansatzes ist daher die Aufhebung des auf Isolierung des einzelnen angelegten massenmedialen Kommunikationsprozesses zugunsten eines gemeinsamen, kooperativen und solidarischen Handelns sowie die Gewinnung eines Selbstvertrauens in die eigene Handlungsfähigkeit, die der in jedem Sinne des Wortes ohnmächtige Rezipient massenmedialer Kommunikate tagtäglich zu verlieren droht.*
- These 13: *Der interaktionistisch-handlungstheoretische Ansatz erweitert die Inhalte und Formen bisheriger Medienerziehung um eine entscheidende Dimension, nämlich das Miteinbeziehen des Subjekts in seiner aktuellen Befindlichkeit und mit seinen Wünschen und Bedürfnissen ins didaktische und methodische Konzept.*

4. Entwicklungstendenzen medienernerzieherischer Konzepte

Wir haben folgenlose Bildungsinstitute, die sich ängstlich bemühen, eine Bildung zu vermitteln, welche keinerlei Folgen hat und von nichts die Folge ist.

Bert Brecht, Der Rundfunk als Kommunikationsapparat, 1932

Die Hoffnung, die Schule könne die bedeutenden Probleme von draussen hereinholen oder sie einfach in sich abbilden, ist eine Illusion. Das gelingt nicht einmal in den Oberklassen. Wo es aber keine notwendigen, bedeutenden, die Schule überschreitenden Aufgaben gibt, gibt es auch keine haltbare, keine lohnende Sozietät. Was da in den Schulen nicht gelingt, ist zu einem grossen Teil dort nicht möglich...

Hartmut von Hentig, Was ist eine humane Schule?, 1976

Eine "Geschichte der Medienernerziehung" ist für mich unvermeidbar auch eine Auseinandersetzung mit der eigenen medienpädagogischen "Vergangenheit" und eine Reflexion meiner gegenwärtigen Position. Es ist weder Anmassung noch eine "Abrechnung mit den Vätern", wenn deren medienpädagogische Ansätze hier kritisch dargestellt werden sollen: Ohne die Leistungen der Pioniere schmälern zu wollen, darf hier die Behauptung aufgestellt werden, dass durch die seither erfolgten Änderungen der gesellschaftlich-ökonomischen Bedingungen, der Medienkonsumtionsgewohnheiten und durch die Entwicklung gesellschaftskritischer Ansätze der Medientheorie die meisten medienpädagogischen Konzepte der fünfziger und sechziger Jahre heute als überholt bezeichnet werden müssen, und ihre verabsolutierende Darstellung formaler oder inhaltlicher Teilaspekte der Massenmedien zumindest naiv, wenn nicht gar verhängnisvoll ist. Dies insofern, als sich die medienernerzieherischen Aktivitäten in der Schweiz Mitte der siebziger Jahre, trotz den erwähnten veränderten Bedingungen, noch immer weitgehend auf diese Konzepte implizit oder explizit abstützen, wie das eine Untersuchung von Studenten des Publizistischen Se-

minars der Universität Zürich (1) nachgewiesen hat.

Es geht also hier im folgenden nicht darum, die früheren Ansätze aus heutiger Sicht zu diskreditieren - was nicht weiter schwer fallen würde -, sondern darum, die Kontinuität medienpädagogischer Konzeptentwicklung aufzuzeigen, die bis heute nachwirkt. Aus diesem Grund ist es auch unmöglich, eine Trennung zwischen "historischen" und gegenwärtigen Ansätzen vorzunehmen, so wünschbar das methodologisch für diese Uebersicht wäre. "Historisch" ist in Anführungszeichen zu setzen, weil diese Ansätze vielfach weder "überlebt" noch "abgeschlossen" sind.

Eine weitere Schwierigkeit besteht darin, traditionelle und gegenwärtige Ansätze zu katalogisieren. Bisherige Einteilungen sind zwar in sich meist plausibel, unter sich verglichen aber nicht ohne Widersprüche (2). So bleibt für die folgende Darstellung, die auch die schweizerische Entwicklung mitberücksichtigen soll, nichts anderes übrig, als den bestehenden Klassifizierungen eine weitere anzufügen, die indes nicht den Anspruch einer umfassenden erheben will, was aufgrund der notwendigerweise subjektiv bleibenden Setzung von Klassifikationskriterien auch nicht zu leisten ist (3).

Desgleichen ist es nicht möglich, die für die medientheoretischen Ansätze erarbeitete Einteilung für die Darstellung der medienerzieherischen Konzepte zu übernehmen: Ausser bei explizit materialistischen Konzepten fehlt diesen in der Regel ein medientheoretischer Bezugsrahmen. Es würde für die Zwecke dieser Arbeit nichts bringen, die einzelnen Ansätze inhaltsanalytisch auf die - in den meisten Fällen unbewussten und den Autoren meist auch namentlich nicht bekannten - medientheoretischen Annahmen zu untersuchen. Aus der

1 Fachschaft 1975, S.21 - 30

2 Die Einteilungen, die jene Autoren gewählt haben, die einen historischen Abriss der Medienerziehung wiedergeben, lassen sich nicht auf einen gemeinsamen Nenner bringen. Strukturierte Darstellungen geben:

- Diel 1974, S.13 - 21

- Fachschaft 1975, S.1 - 19

- Medienpädagogisches Zentrum 1976, S.15 - 85

- Müller/Riechert 1969, S.11 - 15

- Protzner 1977

- Stuke/Zimmermann 1976², S.34 - 50

3 Vernachlässigt werden in dieser Uebersicht medienpädagogische Bemühungen aus der Zeit vor 1945, was sich durch den Umstand rechtfertigen lässt, als diese in den später entwickelten Konzepten aufgehen, was Hickethier (in: Schwarz 1974, S.21 - 52) für die BRD nachweist. Weitere Abhandlungen

von mir im folgenden vorgenommenen Klassifizierung gehen die Zuordnungen zu eher systemimmanenten respektive systemkritischen Positionen - als ganz grobe Unterscheidung - ziemlich klar hervor. Nicht dem wissenschafts- resp. medientheoretischen Hintergrund der einzelnen medienerzieherischen Ansätze, sondern ihren Leistungen in der Praxis gilt im folgenden unser Augenmerk.

"Medienerziehung" ist im für dieses Werk definierten Sinne hier vorerst zu verstehen als "Filmerziehung" und "Filmkunde". Unter diesen Begriffen firmierten die Bemühungen um eine pädagogische Auseinandersetzung mit dem Medium Film, das, entsprechend der historisch-technischen Entwicklung der Massenmedien, als erstes ins Blickfeld der Pädagogen rückte. Bereits 1910 heisst es in einer Verfügung eines Provinzialschulkollegiums des Deutschen Reiches: "Die kinematographischen Veranstaltungen haben allmählich einen solchen Charakter angenommen, dass von ihnen eine sittliche Schädigung der Jugend zu befürchten ist" (4). Dennoch dauerte es 40 Jahre, abgesehen von einigen peripheren Aktivitäten einzelner Idealisten, bis diese Befürchtungen nicht nur juristische Massnahmen, nämlich Jugendschutzgesetze und Zensureingriffe, sondern, mit dem Einbezug des Films in die Arbeit mit Jugendlichen, endlich auch erzieherische Bemühungen zeitigten.

Gegenüber dem viel älteren Medium Zeitung installierten sich jedoch eigenartigerweise keine vergleichbaren pädagogischen Vereinnahmungsversuche. Das bestätigt die These von der präventiven Abwehrhaltung, die als Ursprung für das medienerzieherische Wirken zu bezeichnen ist. Denn gegenüber dem Film, der ja als ein dem Bürgertum suspektes Jahrmarktvergnügen seinen Anfang genommen hat, war diese Abwehrhaltung in den Augen der Hüter der traditionellen bürgerlichen Kulturwerte selbstverständlich weit gerechtfertigter, als gegenüber einer im herrschenden politischen System integrierten Presse. Der

gen über die Medienpädagogik vor 1945:

- Borchardt II 1973, S.32 - 68
- Stuke/Zimmermann 1976², die die Bemühungen um einen Einbezug der Zeitung in den Schulunterricht anfangs der dreissiger Jahre resümierten (S.25 - 28)
- Meyer 1979, S.17 - 76, liefert eine ausführliche Darstellung der Kino-reformbewegung, der Rundfunk- und Filmpädagogik im Deutschen Reich bis 1945.

4 zit.nach Borchardt II 1973 , S.33

geringe Attraktivwert, den die politische Presse auf Kinder und Jugendliche ausübt und ihr damals ungeschlagener Ruf als sog. objektives Informationsmittel, machte sie der befürchteten sittlichen Gefährdung von Jugendlichen unverdächtig.

Bedenkenswert ist auch der Umstand, dass der zwischen 1965 und 1972 anzudeutende Höhepunkt der pädagogischen Beschäftigung mit dem Film erst zu einer Zeit erreicht war, als dieses Medium im quantitativen Interesse von Kindern und Erwachsenen durch das Fernsehen bereits längst verdrängt war. Eine Filmerziehung hat überhaupt erst *nach* dem Erscheinen (also nach 1953) des damals als Konkurrent zum Film empfundenen Fernsehens eingesetzt.

Was hier zwecks besserer Uebersicht unterteilt und nacheinander dargestellt ist, verlief und verläuft zeitlich meist nebeneinander. So schlossen jene konzeptuellen Entwürfe, die sich als medienübergreifend verstanden, selbstverständlich nicht an eine Filmpädagogik an, die als abgeschlossen bezeichnet werden dürfte: Von einigen Autoren wurde eine medienübergreifende Behandlung der Massenmedien zum Teil schon anfangs der sechziger Jahre postuliert, zu einer Zeit also, da sich die Filmerziehung noch in voller methodischer und institutioneller Entwicklung befand.

Die vorliegende Uebersicht kann unmöglich allen Ansätzen und erst recht nicht den vielen Querverbindungen und sich verzweigenden Entwicklungen gerecht werden. Ein Auswahlkriterium bildet die *Bedeutung, die ein Ansatz für die medienerzieherische Praxis im schulischen und ausserschulischen Bereich hatte und hat* (5).

-
- 5 So wird hier beispielsweise der von Stuke/Zimmermann (1976², S.39) "kulturpessimistisch" genannte Ansatz nicht berührt, der auf K.Jaspers und G.Anders ("Die Antiquiertheit des Menschen", 1961) zurückgeht und der das klassische philosophische Ideal des Menschen als das Mass aller Dinge durch die vermeintlich totale Aussensteuerung mittels Massenmedien infrage gestellt sieht. Eine konkrete Umsetzung dieses Ansatzes ist allenfalls noch bei M.Müller-Wieland zu finden, doch wird bei ihm Kommunikation in erster Linie als eine auf die personalen Aspekte reduzierte verstanden. Massenmediale Kommunikation wird weitgehend ignoriert, weshalb dieser Ansatz in unserem Zusammenhang nicht weiter ausgeführt werden soll. Ebenso wird hier die vom amerikanischen Medienphilosophen McLuhan ins Kultische übersteigerte Bewertung einer globalen Massenkommunikation vernachlässigt, die, wie schon erwähnt, keinen nachweisbaren Einfluss auf die medienpädagogische Praxis hatte.

Ich stütze mich dabei ab auf die Werke, die bei den Praktikern die grösste Verbreitung gefunden haben, auf den Einblick in die Praxis der Medienpädagogik durch meine eigene Tätigkeit in mehreren Kantonen seit 1966 und auf die an Kongressen, Tagungen und durch persönliche Kontakte seither gewonnenen Informationen über den Stand der Medienerziehung. Ein zweites, ebenfalls subjektives Auswahlkriterium ist die *theoretische Bedeutung, die ein Konzept - im positiven wie negativen Sinne - für die in diesem Werk zu leistende Entwicklung eines handlungsorientierten Ansatzes der Medienerziehung darstellt.*

4.1. Präventiv-pädagogischer Ansatz

Durch die Untersuchungen M.Keilhackers erhielt die Medienerziehung anfangs der fünfziger Jahre einen starken Auftrieb. Keilhacker versuchte von einem ausdruckspsychologischen Ansatz aus durch die Beobachtung von Kindern und Jugendlichen bei Filmvorführungen eine Theorie des "Filmerlebens" zu entwickeln (6) und diese Erkenntnisse in die pädagogische Praxis umzusetzen(7).

-
- 6 Den wissenschaftlichen Hintergrund zu diesen Untersuchungen lieferte E.Feldmann, mit dem Keilhacker eng zusammenarbeitete. Allerdings halten Feldmanns Abhandlungen zur "Theorie der Massenmedien" einem wissenschaftlichen Anspruch in keiner Weise stand, wie ich schon im Rahmen der medientheoretischen Ueberlegungen aufgezeigt habe. Er operiert auch auf der Ebene des Konkreten mit undefinierten Begriffen und Leerformeln, die in ihrer Diffusheit keinen Aussagewert haben, und stellt Behauptungen auf, die weder durch empirische Forschungen noch durch irgendeine erkenntnistheoretische Erläuterung belegt werden. Zum Beispiel: "Die personale Funktionsgesetzlichkeit kann bei den verschiedenen Lebensaltern als gleichartig angesehen werden." (Feldmann 1972, S.198) In der gleichen Abhandlung, die er für Keilhacker verfasst hat (a.a.O., S.209) liefert Feldmann ein anschauliches Beispiel für die rein rhetorische Uebernahme von nirgendwo in seinem Werk definierter Begriffe: "Da die Kindheit und Jugend gegen (...) Beeinflussungsmethoden besonders anfällig ist, muss in der Medienpädagogik gerade den Modulationsmöglichkeiten und Aufladungen der Jugendfilme und Jugendsendungen (sic! A.F.) der Funkmedien eine eigene Beobachtung gewidmet werden, durch welche derartige Tönungen bei der Schwierigkeit ihrer Erfassung und Deutung auf ihren Tiefeneffekt kontrolliert werden können. Nicht die Substanz der Sinnesreize, sondern die Aufladung der Gehalte mit Tendenzen bewirkt die Induktion ihrer Potenzen im Seelenleben, besonders in seinem emotionalen Schallraum. Werbung und Agitation liefern signifikante Beispiele für diesen Effekt im Gemüt der Jugend. (...) So erfährt die emotionale Seite (des Seelenlebens A.F.) die Erregung einsatzbereiter Gefühle, Triebtendenzen und Willensimpulse." (a.a.O.).

Zusammenfassend hält Keilhacker das - für uns heute kaum mehr glaubhafte - Resultat seiner Untersuchungen fest: "Soweit man hier überhaupt verallgemeinern kann, verlangt die arbeitende Jugend nach dem lehrreichen Film, sucht eine Erweiterung der Kenntnisse und schätzt deswegen vor allem den Kulturfilm, den historischen Film, die Biographie, den guten Musikfilm" (8).

Obwohl diese empirisch unzulänglichen Beobachtungen in Laborsituationen schon damals von ihrem wissenschaftlichen Wert her fraglich waren, übten Keilhackers Forschungen einen grossen Einfluss auf die bundesdeutsche Film-erziehung aus. Dafür waren weniger die empirisch kaum handgreiflichen Ergebnisse bestimmend, als vielmehr die personelle Verflechtungen mit dem Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht (FWU) in München (die Dachorganisation der Landesbildstellen in der BRD), welches zur Verbreitung von Keilhackers Untersuchungen unter der deutschen Lehrerschaft massgeblich beitrug. Die Umsetzung in die pädagogische Praxis erfolgte durch die Schüler Keilhackers (E.Wasem, W.Tröger, W.Brudny u.a.), deren Publikationen auf die Medienpädagogik in Deutschland einen so nachhaltigen Einfluss ausübten, dass spätere Medienkritiker (Dahlmüller, Kommer) in Anlehnung an McLuhans Gutenberg-Galaxis ironisierend von einer "Keilhacker-Galaxis" sprachen.

1955, zwei Jahre nach Keilhackers "Jugend und Spielfilm", erschien das Werk von F.Stückrath und G.Schottmayer, "Psychologie des Filmerlebens in Kindheit und Jugend", das sich zu einem ähnlichen Standardwerk der Filmpädagogik entwickelte. Es erforschte die Bedeutung des Kinos im Freizeitverhalten von Jugendlichen und postulierte einen Jugendschutz und jugendgemässe Filmproduktionen auf der einen sowie Filmerziehung und Filmgespräche auf der anderen Seite.

Diese Filmgespräche waren abgelöst von einem realen Raum, also abgelöst von Ueberlegungen oder Informationen zu den ökonomischen Strukturen der Filmproduktion oder den sozialen Bedingungen des Konsumenten. Nur der gerade visionierte Spielfilm an sich war jeweils Gegenstand der Diskussion.

7 Schwarz 1974, S.44

In den Publikationen jener Zeit zeigt sich deutlich die trotz wissenschaftlichem Anspruch innewohnende Tendenz - die sich auch bei Keilhacker in gleichem Ausmass nachweisen lässt - einer moralisierenden Wertung des Medienkonsums: So soll nämlich das Filmgespräch der Hinführung "zur persönlichen Lebensform und zur klaren Sicht auf die Lebenswerte dienen" (9) und der filmpädagogisch tätige Lehrer "muss die Sicherheit in Werten verbinden mit der geistigen Souveränität gegenüber dem Film und der Kunst der feinfühligsten Interpretation" (10).

Diese letzte Stellungnahme von Stückrath/Schottmayer ist in einem weiteren Punkt kennzeichnend für alle direkt oder indirekt von diesen Autoren und Keilhacker abgeleiteten Schriften zur Medienerziehung: Das Kind und der Jugendliche sind Unmündige, die von Erwachsenen zum "richtigen Gebrauch" der Massenmedien angeleitet werden müssen. Dabei wird fälschlicherweise vorausgesetzt, diese stellten nur für *Kinder* ein pädagogisches Problem dar und die Erwachsenen verfügten a priori über die angestrebte "geistige Souveränität gegenüber dem Film".

Diese paternalistische Haltung manifestiert sich nicht zuletzt auch im Sprachstil der entsprechenden Schriften, in denen immer wieder von "unserer Jugend" und von "erzieherisch Verantwortlichen" die Rede ist, die "den jungen Menschen auf den rechten Weg zu führen haben" (11).

Die bereits erwähnte präventive Abwehrhaltung gegenüber dem Film als wichtigste Motivation für die pädagogische Beschäftigung mit diesem Massenmedium bestätigt sich später auch bei E. Wasem, einem weiteren Vertreter dieses Ansatzes: "Der erste entscheidende Anlass für die Medienpädagogik war die Sorge, dass der ungeordnete Filmbesuch abträgliche Wirkungen auf Kinder und Jugendliche haben könnte. (...) Die erste medienpädagogische Intention war also ausgesprochen präventiv und blieb es zunächst auch" (12). Der Film wird

9 zit.nach: a.a.O., S.70

10 a.a.O.

11 Kerstiens 1968³, S.7 - 9

12 Wasem 1969, S.23

In einer 1978 publizierten Verteidigung dieses Ansatzes verwahrt sich W.Kögel, Professor in München, allerdings gegen den Vorwurf, die frühen medienerzieherischen Bemühungen hätten vorab präventiven Charakter gehabt: "Ueberhaupt kenne ich keine einzige ernsthafte medienpädagogische Unternehmung, die sich (von völlig unvernünftigen) 'medienasketischen

als Gefahr für eine "Kulturnivellierung oder Verflachung der geistigen Werte" (13) gesehen, er stellt überdies auch eine Gefahr für die psychische Entwicklung der Heranwachsenden dar: "Da jedoch dem Jugendlichen die eigene Lebenserfahrung fehlt, nimmt er das im Film gezeigte als wahr, echt oder wirklich an. Hier liegt nach unserer Ansicht das grösste Gefährdungsmoment - und nicht etwa in der Gefährdung als Vorbild zu unerlaubten Handlungen - nämlich in der *Bildung eines falschen, schiefen Weltbildes, einer ungesunden Vorstellungs- und falschen Wertwelt*" (14).

Die von H. Christa eher skeptisch beurteilte These von der "Gefährdung als Vorbild zu unerlaubten Handlungen" hatte durchaus ihre Anhänger. Der wohl konservativste und moralisierendste aller Präventivpädagogen, L. Kerstiens, schreibt noch 1965 (7): "Das Lernen im Film ist erzieherisch keineswegs gefahrlos. Kinder und Jugendliche lernen manches, was sie gar nicht lernen sollen. Die ganze Methode des gekannten Verbrechens wird ihnen vorgeführt, die Qualen der Gefangenen im Montepari, und die Technik des Liebesdramas, des Krimis studieren sie im Film, was sonst Sünde und Scham verhüllen, wird hier blossgelegt. [...] Bei einem willkürlichen Filmabschluß, erst recht bei einem Fortsetze für bestimmte Filmgattungen kann das zu gewichtigen Verschiebungen im Weltbild führen. Noch mehr aber wenden wir auf den gefährdeten oder laziösen Jugendlichen sehen müssen, der meist recht häufig ins Kino geht. Bei ihm

verdrängt das Lernen lassen. In den Publikationen aus den Anfängen der Medienpädagogik (Manfred Kerflacker und Mitarbeiter, Margarete Kerflacker, Hermann, Hermann, Böhm, Stückrath, Kasper, Zechbauer, Christa, Peters u.a.) gibt es zahlreiche Belegstellen (...), die im Gegenteil betonen und davon ausgehen, dass - wie andere Verhaltensweisen auch - der Umgang mit dem Film bzw. Fernsehen durch Verbote und restriktive Begrenzungen nicht geleistet werden kann. Von den im Jahre 1964 gegründeten 'Arbeitskreis Jugend und Film' e.V. (Vorläufer des heutigen Instituts Jugend Film Fernsehen) war diese Einsicht ein elementares Prinzip und Ausgangspunkt seiner praktischen Konzeption. [...] Es wurde völlig ausgeschlossen gewesen, mit Verbotsstufen und Empfehlungen auf welcher Grundlage auch immer."

Der Umgang mit dem Film beeinflusst zu wollen (Stückrath 1978, S.131). Diese historische Bewertung ist m.E. insgesamt unrichtig, als i.B. das angeblich ausschlaggebende Unterfangen der Filmempfehlungen, wenn auch in abgeschwächter Form, noch heute praktiziert wird. Auch die Wirkungsforschungen von Kerflacker, Stückrath usw. erlitten durch Kroll eine solche Rechtfertigung, indem er feststellte, "dass eine Veränderung der älteren Medienpädagogik keine Veranlassung haben, von der gegenwärtigen Situation der Rückzug anzutreten, auch nicht im Hinblick auf ihre Arbeiten im Bereich der Wirkungsanalyse." (a.a.O., S.134).

13 Christa 1963, S.15

14 a.a.O., S.14, Hervorhebung im Original

kann die Kenntnis der Technik des Verbotenen zu einer wichtigen Grundlage seiner Handlungen, vielleicht sogar zu einem Motiv werden" (15).

Entsprechend sind folglich auch die *Ziele* dieser moralisch-präventiv verstandenen Filmerziehung (16):

- "Abwehr des Schädlichen und Schlechten"
- "Förderung des Wertvollen und Gemässen"
- "Führung zum Verstehen der Publikationsmittel".

In dieser allgemeinen Formulierung ist zusammengefasst, was den präventiv-pädagogischen Ansatz der Filmpädagogik auszeichnet. In die Praxis umgesetzt heisst das:

- Massnahmen für den Jugendschutz und Filmbewertungen (von "sehr empfehlenswert" bis "abzulehnen") sämtlicher öffentlich vorgeführten Filme vor allem durch kirchliche Organisationen (17),
- Versuch zur Schaffung einer "emotionalen Distanz" bei Jugendlichen gegenüber sog. "schlechten" Filmen, was unter dem Schlagwort "Immunisierung" betrieben worden ist,

15 Kerstiens 1968³, S.20

Die Fairness gegenüber den Quellen und ihren Autoren gebietet es, hier den Hinweis zu geben, dass die erste Auflage von Kerstiens "Filmerziehung" bereits 1961 erschienen ist. Wenn der Autor aber die von keiner Wirkungsforschung zu belegenden Aussagen auch noch 1968 in der "dritten durchgesehenen und ergänzten" Auflage belässt, wird er sich gefallen lassen müssen, danach beurteilt zu werden. Eine (von mir vorgenommene und hier wegen ihrer Länge nicht nachzuvollziehende) ideologiekritische Textinterpretation des genannten Werkes ergibt eine signifikante Tendenz zu stark repressiven Erziehungsvorstellungen, die nicht nur im Zusammenhang mit den Massenmedien, sondern auch in allen anderen erzieherischen Bereichen (wie z.B. Sexualität) unhörbar mitschwingen.

16 Wasem, zit. nach: Müller/Riechert 1969, S.12

- 17 Diese Filmbewertungen werden in Deutschland, Oesterreich und der Schweiz z.T. noch heute enzyklopädisch weitergeführt, meistens verbunden mit einer Kurzkritik. Ein der Zeitschrift "multimedia" beiliegender "Zeitschriftenspiegel" (Arbeitsgemeinschaft der österreichischen Seelsorgeämter 1978) teilt auch die 1979 in Oesterreich erscheinenden Zeitschriften in ein von "christlich" (z.B. "Die Furche", "Stadt Gottes") bis "bedenklich" (z.B. "Bravo", "Praline", "Quick") abgestuftes Spektrum ein. Die in der Schweiz erscheinende Zeitschrift ZOOM/Filmbewerter, die seit 1973 von den protestantischen und katholischen Stellen gemeinsam herausgegeben wird, verzichtet seit einigen Jahren auf eine negative Bewertung durch Bezeichnungen wie "abzulehnen", "abzuraten" usw.

- Entwicklung von methodischen Konzepten zum Filmgespräch, das die inhaltlichen, formalen und menschlichen Qualitäten des "wertvollen" Films zur Geltung bringen und damit auch zur Unterscheidung zwischen "guten" und "schlechten" Filmen beitragen sollte,
- Erziehung und Hilfen zum richtigen Gebrauch des Filmangebots,
- "Desillusionierung" durch Aufklärung über Filmtechnik, Filmherstellung, Filmtricks usw., worüber zwischen 1955 und 1970 eine Anzahl von lehrhaften Filmen gedreht worden ist.

Wenn sich heute die kirchlichen Organisationen, die sich mit Medienpädagogik beschäftigen, zugutehalten, auf diesem Gebiet Pionierarbeit geleistet zu haben, so ist das angesichts der obigen Zielsetzungen nicht verwunderlich, in denen im Grunde nur bestehende normative Erziehungsmuster christlicher Wertvorstellungen auf den Film hin aktualisiert werden. "Ein sicheres Urteil und die rechte Entscheidung sind allein möglich mit dem Blick auf die zeitlos gültige Wertordnung, die auf dem Glauben basiert" (18).

Obschon die Untersuchungen von Keilhacker und Stückrath/Schottmayer als exemplarisch für das filmpädagogische Klima anfangs der fünfziger Jahre genannt worden sind, sei hier nicht unterschlagen, dass sich zur gleichen Zeit eine Reihe anderer medienerzieherischer Aktivitäten etablierten, die hingegen in ihren Konsequenzen weniger weitreichend als die genannten Ansätze geblieben sind. Zu nennen wären z.B. die Bestrebungen für eine "Schüler-

18 E. Wasem, seit 1960 Ordinarius für Erziehungswissenschaften an der Universität München, verfasste die im gleichen Jahr erschienene Studie "Jugend und Bildschirm", die mehrere Neuauflagen erlebte, für den konservativen und politisch rechts stehenden Kampfverein "Volkswartbund", der sich u.a. die "Ausmerzungen unerwünschter Erscheinungen im Medienbereich" zur Aufgabe gemacht hatte (vgl. Schedler 1975, S.21 + 22). Angesichts dieser publizistischen Vergangenheit klingt es wie purer Hohn, wenn Wasem rund zwanzig Jahre später schreibt, es sei notwendig, "den asketischen Zug zu mildern, den die Schule hat" (Wasem, in: Wodraschke 1979, S.123). Diese Forderung deutet indes keine Revision der eigenen wissenschaftstheoretischen und ideologischen Position an - die schliesslich jedem Wissenschaftler zugestanden werden soll. Das erweist sich z.B. daran, dass Wasem selbst 1979 noch immer von einer nach normativen Kriterien ausgerichteten "Geschmacksbildung" redet, die sich an "guten" oder "schlechten Leitbildern" orientiert (a.a.O., S.124).

fotographie" und der "Fachstelle für Jugendfotographie" (19), die allerdings ohne institutionalisierten Zusammenhang geblieben sind.

Der präventiv-pädagogische Ansatz konnte sein Ziel nicht erreichen, denn die Fragwürdigkeit, auf der vorwiegend moralischen Ebene zu argumentieren, zeigte sich daran, dass die Versuche von "Desillusionierung" und "Immunsierung" sich als Fehlschlag erwiesen. Sie setzen eine kognitive Strukturierung und eine emotionale Distanzierung gegenüber jeglichem Filmerlebnis voraus, die selbst nicht bei Erwachsenen und erst recht nicht bei Jugendlichen erreicht werden können - und letzten Endes auch nicht wünschbar sind.

Eine weitere falsche Voraussetzung dieses Ansatzes bestand (in Anlehnung an die Untersuchung von Keilhacker und Stückrath/Schottmayer) in einer Ueberschätzung, respektive Fehleinschätzung der Filmwirkung, indem unausgesprochen davon ausgegangen wurde, dass die kommunikativen Inhalte von allen Rezipienten gleich aufgenommen würden (20).

Andere Faktoren, die für die Bestimmung von Wirkungen entscheidend sind, wie primäre und sekundäre Sozialisation, soziale und ökonomische Bedingungen sowie die aktuelle Rezeptionssituation, wurden völlig vernachlässigt. Untauglich ist der präventiv-pädagogische Ansatz nicht zuletzt auch deshalb, weil er den Educandus in Unmündigkeit belässt und ihn in der Interpretation seines Filmerlebens auf die fragwürdige "Gut-Böse"-Schematisierung einer "zeitlos gültigen Wertordnung" verweist.

4.2. Traditionell-kulturkritischer Ansatz

Der hier als traditionell-kulturkritisch bezeichnete Ansatz ist die sozusagen fugenlose Fortschreibung des präventiv-pädagogischen Ansatzes. Die Motivation für die medienerzieherischen Bemühungen ist - auch für eine sich daraus entwickelnde medienübergreifende Betrachtung - in erster Linie einmal die Sorge um die "sittliche Wertordnung", der von den massenmedialen

19 Allendorf o.J., S.11

20 Fachschaft 1975, S.3 - 5

Kommunikaten Gefahr droht. "Es geht (als vornehmstem Ziel der Medienerziehung, A.F.) darum, dem Menschen zu helfen, dass er sich angesichts des Medienangebotes in der vermittelten Welt bewährt. (...) Auch das sittlich-wirklichkeitsangemessene Handeln muss sich im Zusammenhang mit den Medien mehrfach bewähren. Zunächst muss der Mensch es lernen, dass das Gewissen auch vor der Leinwand und dem Bildschirm nicht ausgeschaltet sein darf; auch bei der Zeitschriftenlektüre darf man das nicht vergessen. Selbstverständlich dürfen auch alle Tiefen menschlichen Seins dargestellt werden, aber wenn das Böse glanzvoll erscheint im Verbrecherhelden oder wenn jugendliche Leser und Zuschauer über ihre Kraft belastet werden, ist die Grenze überschritten" (21). "Und als ein paar Jahre später ein anderer ehemaliger Schüler vertrauensvoll eine reichhaltige Sammlung von Pin-up-Girls vorlegte, die er alle als 15 - 16jähriger Schüler aus Erzeugnissen der Massenpresse zusammengetragen hatte und sehr offen bekannte, dass ihm diese Bildvorlagen in seiner naturbedingten Entwicklungszeit wegen ihrer sexuellen Reizfähigkeit ohne Zweifel beeinflusst hätten, war der Zeitpunkt mehr als gekommen, sich aus erzieherischem Verantwortungsbewusstsein mit den Massenmedien gründlich zu befassen" (22).

Eine so motivierte Medienerziehung war nichts anderes, als die Uebertragung des präventiven Ansatzes der Filmerziehung auf Fernsehen und verschiedene Presseerzeugnisse, die damals den Film bezüglich der Konsumtionsgewohnheiten Jugendlicher quantitativ als auch qualitativ (worunter hier der Attraktivitätswert und die Zugänglichkeit zu verstehen ist) schon lange abgelöst hatten. Mit diesen Massenmedien oft in Verbindung erscheint nun auch die Werbung, die neben Film, Fernsehen, Zeitung, Boulevardpresse usw. eine eigenständige Behandlung erfährt, da sie "uns faktisch, wie zum Beispiel die Presse, als selbständige Grösse in der Oeffentlichkeit entgentritt" (23).

Solch wissenschaftliche und terminologische Definitionsschwächen sind für den traditionell-kulturkritischen Ansatz symptomatisch. Das Einordnen der Massenmedien in sein Weltbild kann ohne grobe Vereinfachungen und unzulässig-

21 Kerstiens 1968, S.28 + 29

22 Steiner 1969, S.1 + 2

23 Wasem 1969, S.104

ge Schematisierungen nicht gelingen, datiert doch das inzwischen pluralistisch aufgebrochene Normen- und Wertgefüge dieses Ansatzes aus der Zeit bürgerlicher Verfügbarkeit über die Vermittlung kommunikativer Inhalte. Die bildungsbürgerlichen Werte, deren partieller Verlust angesichts des zunehmenden Einflusses einer "fragwürdigen Massenpresse" (Steiner) bedauert wird, sollen durch das Setzen allgemeingültiger Normen gerettet werden, an denen die Medien gemessen werden. So übernimmt Bucher (24) zu diesem Zweck eine Werthierarchie, die "vom Standpunkt einer christlichen Rangordnung der Werte aus" Medien wie Comics als "unterwertig" klassifiziert, wobei das Kennzeichen für unterwertige Aussagen "Materialismus und Individualismus" ist (25). Die Vertreter des kulturkritischen Ansatzes befürchten zudem ein "allgemeines Wertchaos" in der Seele des Jugendlichen, dem bei übermäßigem Medienkonsum keine "Zeit und Energie (mehr bleibt), sich für *höhere geistige Werte*, vor allem musischer, sittlicher und religiöser Art, die nicht mehr so leicht zugänglich sind und erarbeitet werden müssen, frei zu halten oder sich für sie zu engagieren" (26).

Dementsprechend hatte der kulturkritische Ansatz, der *die Existenz der Massenmedien zwar akzeptierte, diese aber aus der Sicht seiner Werthierarchie pädagogisch in den Griff zu bekommen versuchte*, folgende Ziele und Inhalte:

- Verstehen des Medienangebotes
Kunde der Medien bezüglich ihrer historischen Entwicklung, der technischen Herstellung und der quantitativen Verbreitung,
- Beurteilen des Medienangebotes
Analyse von Filmsprache, Schlagern, Werbeträgern und Fernsehsendungen, nach meist vorgegebenen Kriterien, Bewertung der Inhalte nach moralischen Gesichtspunkten (27),
- Einordnen des Medienangebotes
"Richtiger Gebrauch" und Selektion des massenmedialen Angebots auf Grund der medienkundlich vermittelten Kenntnisse und der qualitativen Bewertung.

24 Bucher 1971², S.22 - 68

25 a.a.O., S.37

26 a.a.O., Hervorhebung A.F.

27 z.B. bei Steiner 1969, S.91

Die oben aufgeführten Zielvorstellungen sind in ihrer allgemein gehaltenen Formulierung nicht nur für die hier zitierten Vertreter eines kulturkritischen Ansatzes, sondern auch für eine Reihe anderer Autoren gültig, die gleichzeitig oder später medienkundliche Publikationen veröffentlicht haben. Wenn hier Bucher, Kerstiens, Steiner, Wasem und Zöchbauer (dieser vor 1972) als Repräsentanten dieses Ansatzes erwähnt werden, so vor allem deshalb, weil sich die ihn kennzeichnenden Merkmale bei diesen Autoren am deutlichsten aufzeigen lassen, währenddem andere ihren - bewussten oder unbewussten - gleichen oder ähnlichen anthropologischen Hintergrund so klar nicht zum Ausdruck bringen.

In einem grösseren Zusammenhang gesehen, kann diese Richtung der Medienerziehung in die Tradition der geisteswissenschaftlichen Erziehung gestellt werden, die zur Basis die Diltheysche Annahme vom "teleologischen Charakter" des Individuums respektive der individuellen Psyche hat. "Erziehung ist danach 'diejenige Kulturtätigkeit, die in den sich entwickelnden Individuen subjektive Kultur zu entfalten strebt durch wertgemäss geleitete Berührung mit der gegebenen objektiven Kultur' (Eduard Spranger), wobei die 'bildende Berührung' sich als 'Verstehen' vollzieht. (...) So wundert es nicht mehr, dass stets von der Erziehung des Rezipienten, nicht aber von der des Produzenten gesprochen wird. Die 'gegebene objektive Kultur' erscheint in diesem Erziehungsdenken als Naturgegebenheit und Material für die Vervollkommenung des Individuums. Indem das Individuum als Rezipient sich dieses Material aus seiner ihm, dem Individuum, innewohnenden Werthaltung heraus aneignet, bildet es sich" (28).

Die Problematik der Massenkommunikation unter diesem Aspekt ist also nicht so sehr eine der ästhetischen oder gar ökonomischen Formbestimmtheit der massenmedialen Kommunikate, sondern eine des Rezipienten. Seine Enkulturation besteht somit in der Anpassung an die Gegebenheiten und Normen der "objektiven Kultur", deren Werte absolute Grössen darstellen. Darauf konzentriert sich das Bemühen des Erziehers und in diesem Falle des Medienpädagogen. Dabei nimmt die Parteinahme für das So-Seiende, die "gegebene objektive Kultur", manchmal geradezu groteske Formen an: "Wir müssen aber fest-

halten: Es ist nicht böser Wille der Kommunikatoren, dass sie das Publikum von sich abhängig machen wollen. Sie können gar nicht anders unter dem Gesetz der notwendigen Auswahl und Kommentierung, unter den Bedingungen des besonderen Mediums, unter den Voraussetzungen menschlicher Geistigkeit und Personalität" (29).

Die Unhaltbarkeit medienerzieherischer Bemühungen unter einem solchen Blickwinkel ist evident: Die Analyse greift zu kurz, wenn sie bei der Feststellung stehenbleibt, welche medialen Kommunikate "schlecht", und darum abzulehnen, und welche im Sinne ihres Normgefüges "gut" sind. Sie berücksichtigt weder die kapitalistischen Produktionsbedingungen der auf Verkaufsförderung und Profitmaximierung ausgerichteten "Warenästhetik" (Haug), welcher die Werbung und die gesamte Unterhaltungsindustrie unterworfen bleibt, noch anerkennt sie die alters- und schichtspezifischen Verschiedenheiten der Konsumtionsbedürfnisse von Kindern und Jugendlichen. Im Gegenteil: Ihnen, den "unmündigen" Rezipienten wird teilweise noch die Verantwortung aufgeladen, an der Produktion "unterwertiger Aussagen" schuld zu sein: "Der weltweite, millionenfache und dauerhafte Erfolg der Produktion unterwertiger Aussagen ist jedoch nicht in erster Linie dem Angebot der Kommunikatoren anzurechnen, sondern der Nachfrage der Rezipienten" (30). Für diesen Autor völlig folgerichtig ist entsprechend die daraus zu ziehende Konsequenz: "Notwendig wäre es, die Weltvorstellung und das Menschenbild der Rezipienten zu ändern, die von den unterwertigen Aussagen zugleich reflektiert und intensiviert werden" (31). Das ist eine schiere Verhöhnung des Rezipienten - und in diesem Fall des Educandus -, wenn auf der anderen Seite den Kommunikatoren unabänderliche Sachzwänge entschuldigend zugebilligt werden: Denn oft falle es dem "Fernsehen nicht leicht, zum Konsumverzicht in diesem oder jenem Fall zu raten" oder "für maximale geist-seelische Empfangsbedingungen" (bei den offenbar uneinsichtigen und verstockten Rezipienten, A.F.) zu werben" (32). "Diese sind nicht fähig oder zu träge, die Welt, in der sie leben, auf angemessene Weise gedanklich zu bewältigen und ihrer Vorurteile und Fehleinstellungen Herr zu werden" (33).

29 Kerstiens 1968, S.19

30 Bucher 1971², S.34

31 a.a.O., S.35

32 Wasem 1969, S.54

33 Bucher 1971², S.35

Meine Kritik am kulturkritischen Ansatz richtet sich in erster Linie gegen die sich in solchen Äusserungen manifestierende erzieherische Grundhaltung und weniger gegen die Konzepte und unterrichtspraktischen Vorschläge, die als reine Medien-Kunde zum Teil brauchbares Material vermitteln. Allerdings ist dabei zu beachten, dass sich das nun auf andere Medien adaptierte begriffliche Instrumentarium von der moralisierenden Filmerzziehung klassischen Zuschnitts kaum unterscheidet. So bleiben auch die Produktions- und Rezeptionssituationen massenmedialer Kommunikate weitgehend ausgeklammert, "der Zusammenhang zwischen dem massenmedialen Angebot und der gesellschaftlichen Position der Mehrheit der Zuschauer einerseits und derjenigen der Hersteller und deren Auftraggeber andererseits, bleiben unberücksichtigt. (...) Der Bezug zum Zuschauer wird nicht hergestellt..." (34).

Die pädagogische und ideologische Unzulänglichkeit dieses Ansatzes hat selbst bei seinen rigorosesten Vertretern inzwischen zu Konsequenzen geführt, indem sie sich von diesem Ansatz explizit (Zöchbauer) (35) oder implizit (Wasem) (36) abwandten oder auf dem Gebiet der Medienpädagogik publizistisch nicht mehr in Erscheinung treten (Bucher, Steiner).

34 Schwarz 1974, S.48

35 Bei der Behandlung des kommunikationspädagogischen Ansatzes wird von Zöchbauers medienpädagogischen Konzepten und ihrer Entwicklung noch die Rede sein.

36 Ein illustratives Beispiel für die scheinbare Revision seiner erzieherischen Grundvorstellungen liefert E.Wasem. Noch 1969 meinte er optimistisch, "eine besondere effektive Wirkung (für die Programmgestaltung durch das Fernsehen, A.F.) käme den Seherzuschreibern zu, in denen sich Eltern und Erzieher mit begründeten Argumenten direkt an die Anstalten wenden. (...) Stellungnahmen (...) könnten oft einer Resonanz von seiten der Stationen sicher sein". (1969, S.58) 1976 stellt er dagegen resigniert fest, dass das Fernsehen selbst "wenig zu seinem besseren Verständnis tut" (Wasem 1976, S.171) und über die Köpfe seines Zielpublikums hinweg programmiere, und er fragt, ob angesichts "der Interesseverschiebungen der Kinder und Jugendlichen hinter dem Rücken der Schule" und "der in sich geschlossenen Curricula" die "Medienpädagogik wirklich noch ernst genommen werden" kann (a.a.O.).

Allerdings hat Wasem seine Ansicht kürzlich erneut wieder revidiert: Angesichts seiner neuesten Publikation (in: Wodraschke 1979) gerieren seine Meinungsänderungen zu verbalen Scheinmanövern eines alten Opportunisten; denn nun behauptet er plötzlich: "Vielleicht ist es gerade durch neue Lebensgewohnheiten im Medienzeitalter möglich, das Gesicht der Schule langsam zu verändern. Diese Veränderungen sollten sein: (...) wieder mehr als bisher, *wie das auch die Medien tun*, vom Kind selbst auszugehen (...) also *ähnlich wie die Medien* zu versuchen, der

Trotzdem ist ihr Einfluss noch in Konzepten neuesten Datums nachzuweisen, die sich auf die vielfach heute noch gültigen Lernzielformulierungen der späten sechziger und frühen siebziger Jahre abstützen. Medienerzieherische Bemühungen standen damals nicht selten in einem direkten oder indirekten Zusammenhang mit den zu jener Zeit regen medienpädagogischen Aktivitäten von Organisationen und Gruppierungen, die diesem Ansatz personell oder ideologisch verbunden waren. Der sich noch immer manifestierende Einfluss mag auch auf jene Aspekte des kulturkritischen Ansatzes zurückzuführen sein, die, wie zum Beispiel die Einteilung der Massenmedien nach ihrem Bildungswert, durchaus im Sinne aktueller und tendenziell sich verstärkender bildungsbürgerlicher Erziehungsnormen liegen. Die von P. Edgar (37) nachgewiesene zunehmende Fernsehastinenz der geistigen Elite und der Oberschicht hat ohne Zweifel ihre Auswirkungen auf die Formulierung von Zielvorstellungen in medienpädagogischen Curricula, weil ihre Entwickler oft durch soziale und/oder institutionelle Bindungen diese Erziehungsvorstellungen internalisiert haben (müssen), um überhaupt in eine berufliche Position aufsteigen zu können, die ihnen den Auftrag für die Entwicklung eines (obrigkeitlich finanzierten und abgesegneten) Curriculums ja erst einbringt!

Zukunft der Kinder besser zu entsprechen, indem das, was auf den Nägeln brennt, ernst genommen und behandelt wird" (a.a.O., S.123, Hervorhebungen A.F.)

37 Edgar, in: Psychologie heute 3/78, S.10 - 12

Die für Australien geltenden Untersuchungsergebnisse lassen selbstverständlich keine Schlüsse über die hiesigen Verhältnisse zu. Entsprechende Studien fehlen m.W., doch bestätigen die von mir im Rahmen von Lehrerfortbildungskursen initiierten punktuellen Befragungen, die von Lehrkräften der Kantone Basel-Stadt und Basel-Land in den Klassen bezüglich der Fernsehgewohnheiten ihrer Schüler durchgeführt worden sind, die Feststellungen Edgars.

4.3. Integrativer und ästhetischer Ansatz

4.3.1. Integrativ-ästhetische Filmerziehung

Der Fehlschlag der moralisch-präventiven Erziehungshaltung und ihrer Methodik, als auch die geistige Enge der damit verbundenen Ansätze, führten zu Beginn der sechziger Jahre zu einer didaktischen Oeffnung der Filmpädagogik. J.M.Peters, der 1963 mit "Grundlagen der Filmerziehung" (38) ein Standardwerk für die neue Richtung der Filmerziehung schuf, hielt der präventiven Pädagogik vor: "Es ist schon bemerkenswert, dass - ganz allgemein gesprochen - die Lehre von der Wertschätzung des Films als Kunstwerk zuerst immer noch mit dem Argument verteidigt werden muss, dass man junge Menschen vor den sittlichen Gefahren des Kinos am besten dadurch schützen kann, dass man ihren filmästhetischen Geschmack kultiviert" (39). Nicht mehr um Resistenz gegenüber sittlichen Gefahren, Desillusionierung und Immunisierung ging es nun, sondern darum, "dem Film, diesem wichtigen Bestandteil unseres modernen Lebens, so weit als möglich (...) unvoreingenommen, kritisch und verantwortungsbewusst zu begegnen" (40).

Der Film wurde nun als eine Realität in der Gesellschaft akzeptiert, und die Aufgabe der Erziehung bestand darin, diesen in die "Gesamterziehung der Persönlichkeit" (Zöchbauer) einzubetten. Filmerziehung bedeutete "Lebenshilfe" (ders.), die es unternehmen sollte, "den Heranwachsenden fähig zu machen, das Medium Film so zu gebrauchen, damit (es) seiner Persönlichkeitsentwicklung (...) förderlich (ist)" (41).

Aufgrund dieser Zielsetzungen scheint es gerechtfertigt, diesen Ansatz als *integrativ* zu bezeichnen. Dabei soll nicht ausser acht gelassen werden, dass diese Akzeptierung der Massenmedien als gesellschaftliche Phänomene und ihre Behandlung in der Schule keineswegs als Bruch mit bestehenden Ansätzen zu verstehen ist. Die "Vier Stufen der Filmerziehung" (Chresta) war das Programm der neuen Sehweise des "Films als Totalphänomen", das sich dann auf Anhieb auch kaum von früheren Konzepten unterschied:

38 Die Originalausgabe "Teaching About the Film" erschien bereits 1961.

39 Peters 1963, S.16

40 Feusi o.J., ohne Seitenangabe

41 Chresta 1963, S.132

- Erziehung durch den Film

Film als Umwelteinfluss, steht ausserhalb der Einflussssphäre des Erziehers

- Erziehung mit Hilfe des Films

Anregung und Einsichten für die persönliche Lebensgestaltung und Auseinandersetzung mit Grundfragen des menschlichen Lebens

- Erziehung zum Film

Kunde vom Wesen und den Mitteln des Films (Filmkunde), richtige Einordnung des Films in das Leben

- Erziehung angesichts des Films

Heranbildung des richtigen Konsumverhaltens, Erziehung zum Masshalten (42).

Gegen eine solche, in dieser Aufstellung zum Ausdruck kommende Einseitigkeit, den Film vorab für Erziehungsaufgaben einzusetzen, wehrt sich R. Kelller, der in Deutschland zu den Promotoren der Jugendfilmklub-Bewegung gehört: "Leider findet man hier in besonderer Weise und in grossem Umfang das Missverständnis, das hierunter (gemeint ist die Filmerziehung, A.F.) eine Erziehung *durch* den Film, bei dem der Film Mittel zum Zweck wird, zu verstehen sei, während in Wirklichkeit die eigentliche Aufgabe darin besteht, *zum Film hin* zu erziehen, d.h. der Film ist in den Mittelpunkt zu stellen. Es gilt, mit ihm sich auseinanderzusetzen, ihn zu verstehen und zu bewerten" (43).

Mit dem letzten Satz ist auch umschrieben, was die Zielsetzungen jener *Filmkunde* waren, die im schulischen und ausserschulischen Bereich Fuss zu fassen begann. Im Gegensatz zum präventiven oder kulturkritischen Ansatz war die Arbeit mit dem Film didaktisch und methodisch wesentlich konkreter, was sich an den entsprechenden Publikationen dieser Richtung erkennen lässt. Neben dem bereits erwähnten Werk Peters setzte sich in der Schweiz vor allem J. Feusis "Kleine Filmkunde" (1964) durch, die Uebersetzungen in andere Sprachen und zahlreiche Neuauflagen erfuhr. Die Grundlage

42 a.a.O., S.130 - 132

43 Arbeitsgemeinschaft der deutschen Jugendfilmklubs 1966, ohne Seitenangabe, Hervorhebungen im Original

dieser und ähnlicher Werke bildete zur Hauptsache die Kenntnisvermittlung von Filmsprache, Filmtechnik sowie Analysebeispiele von "klassischen" Spielfilmen. Methodische Hinweise für Filmgespräche sollten die Möglichkeiten ausschöpfen, den Film als Kunstwerk wertschätzen zu lernen und dem Schüler auch die ethischen und ästhetischen Qualitäten dieser Filme aufzuschliessen. Als didaktischer Weg etablierten sich verschiedene Methoden der Auseinandersetzung mit dem Film, die je nach dem die Schwergewichte auf die Kenntnisvermittlung (also Kunde des Films) oder auf die erzieherischen Funktionen (also Erziehung zum und/oder mit dem Film) setzen. Drei Modelle sollten hier kurz dargestellt werden, weil sie die in der Schweiz am häufigsten praktizierten Methoden der Filmernziehung wiedergeben und die Gruppenarbeit mit Spielfilmen massgeblich beeinflusst haben.

- Filmanalyse:

Die von G.Albrecht entwickelte Filmanalyse bestand in einer systematischen Untersuchung von Filmen, indem Komposition (Struktur) und Bedeutung (Funktion) nach "sach- und zweckgerechten Fragestellungen" (44) eines exakten, den Film in seine Einheiten zerlegenden Analyseschemas verglichen und bewertet wurden (45). Obwohl auch Albrecht den Film als "kommunikativen Prozess" versteht, wird die Wechselwirkung zwischen Medium und Rezipient verdrängt und letztlich der Anspruch erhoben, mit dieser Methode - welche gesellschaftliche Zusammenhänge von Produktion und Konsumtion vernachlässigt - einen Film objektiv erfassen zu können (46).

44 Albrecht 1964, S.233

45 Die Filmanalyse klassischen Zuschnitts erlebt seit 1976 eine eigentliche Renaissance, was sich an der Publikation entsprechender Werke ablesen lässt:

- Faulstich W., Einführung in die Filmanalyse, Verlag Gunter Narr, Tübingen 1976.

- Faulstich W./Faulstich I., Modelle der Filmanalyse, Wilhelm Fink Verlag, München 1977

- Kuchenbuch T., Filmanalyse - Theorien, Modelle, Kritik, Prometh Verlag, Köln 1978.

- Albrecht/Allwardt/Uhlig/Weinreuter 1979.

Methodisch greifen die Werke auf Albrecht zurück, auch hier ist der zeitliche Aufwand für die Analyse beträchtlich, der mit einer einwöchigen Arbeit von mehreren Protokollanten für einen einzigen Film veranschlagt werden muss. Inhaltlich werden die Filmanalysen noch immer an klassischen Filmwerken wie "Casablanca" oder - (bei Kuchenbuch) - sogar "High Noon", zu dem bereits vor Jahrzehnten Analysen erstellt wurden, exemplifiziert!

46 vgl. Umhang 1975, S.13

- Filmgespräch:

"Mit dem Filmgespräch wollen wir unseren Jugendlichen helfen, zu dem eben besichtigten Film persönlich Stellung zu beziehen" (47). Ziel war "die Konfrontation der Filmaussagen mit unserer eigenen Welt und Zeit" (48). Nicht die Filmaussage stand also im Mittelpunkt des Gesprächs (wie bei Albrecht), sondern das "existentielle Einüben (des Rezipienten, A.F.) ins menschliche Mit-Sein durch einen Film" (49).

Diese Aussagen lassen unschwer erkennen, wie diese Methode am engsten an die präventive Medienerziehung anschliesst. Wert- und Normvorstellungen des Lehrenden bestimmen weitgehend den Verlauf des Filmgesprächs und die dabei zu gewinnenden Erkenntnisse.

- Filmdiskussion:

Sie entnimmt für ihr Vorgehen sowohl der Filmanalyse als auch dem Filmgespräch methodische Elemente. Die Gesprächsformen "verstehendes Nacherzählen", "verkürztes Analysieren" und "beziehungsschaffendes Ordnen" (50) sind in der Reihenfolge beliebig vertauschbar und können je nach dem Stand der Diskussion gewechselt werden. Ziel ist dabei ein "schöpferischer Nach-Vollzug" des künstlerischen Akts des Filmschaffens durch den Teilnehmer und "ein Fortschreiten von der Analyse zur Synthese des Films" (51).

Die Filmdiskussion berücksichtigt in grossem Ausmass filmästhetische Komponenten, und daher wird vom Teilnehmer die Kenntnis von Bildgrammatik und Filmsprache vorausgesetzt. Diese Forderung widerspiegelt ein Konzept jener Zeit, das vom visuellen Analphabetismus von Kindern und Jugendlichen ausgeht, die durch "Sehen-Lernen" zur Visuellen Bildung geführt werden müssen (52).

Wie schon das Filmgespräch, hängt auch die Filmdiskussion weitgehend an der Person des Gesprächsleiters. Seine filmästhetischen und filmkundli-

47 Glardon 1967, S.13

48 Frehner 1970, ohne Seitenangabe

49 Frehner/Stalder 1967, S.117

50 Stalder 1971, ohne Seitenangabe

51 a.a.O.

52 Die Wertung eines Kunstwerks unter vorab ästhetischen Gesichtspunkten geht auf W.Novak zurück, der in seinem 1967 erschienenen Werk "Visuelle Bildung" diese als "vernichtende Waffe gegen Kitsch, soziale Verlogenheit und politische Propaganda" (zit.nach: Fachschaft 1975, S.6) bezeichnet.

chen Kenntnisse, Fähigkeiten zur Gesprächsführung, verdeckten oder offenen Wertvorstellungen und politischen Ueberzeugungen sind es, die den Charakter der "Synthese" bestimmen.

4.3.2. Aktive Filmerziehung

Neben den bisher summarisch dargestellten Methoden der Filmerziehung, die alle auf einen traditionellen Lehrer-Schüler-Bezug abstellten, gab es bereits anfangs der sechziger Jahre Bestrebungen, Medienerziehung durch Eigenaktivität der Schüler zu initiieren. Die sog. *Aktive Filmkunde* ging von der richtigen Ueberlegung aus, dass die Selbsttätigkeit den Lernprozess bezüglich der filmkundlichen Inhalte fördere. Es ist nicht zufällig, wenn sich H.Chresta, der in der deutschen Schweiz meines Wissens als erster mit Jugendlichen aktive Filmkunde betrieben hat, sich zum Beweis für deren Notwendigkeit auf französische Autoren beruft: "La valeur la plus authentique de toute forme d'expression artistique se trouve dans l'activité créatrice proprement dite et par conséquent la meilleure façon d'apprécier et de comprendre un art c'est de le pratiquer" (53). Der Ursprung dieses Wegs der Filmpädagogik hängt mit der ganz anderen Einschätzung des Medium Films im frankophonen Kulturraum zusammen, der den Film schon früh als "authentisches Kunstwerk" (54) anerkannt hat (55).

Eine auf Eigenaktivität gerichtete, statt moralisierende Betrachtungsweise war eine Voraussetzung für ein positives Verhältnis gegenüber dem Film, das sich gestattete, dem Schüler die Produktionsmittel in die Hand zu geben und ihn selbst mit den filmischen Ausdrucksmitteln experimentieren zu

53 Chresta 1964, S.3

54 a.a.O.

55 Die das frankophone Kulturverständnis kennzeichnende filmästhetische Betrachtungsweise und die daraus resultierenden Konzepte zur Medienerziehung, wie sie in Frankreich und der welschen Schweiz entwickelt worden sind, wurden im deutschsprachigen Raum nicht rezipiert. Als Beweis dafür mag gelten, dass keine der in meiner Bibliographie zum Thema Filmerziehung aufgeführten Publikationen das Ende der fünfziger Jahre veröffentlichte Standardwerk "Qu'est-ce que le cinéma?" von A. Bazin nennt, das in Frankreich als preiswerte Taschenausgabe ("Collection 7^e Art") ein zur Grundausrüstung gehörendes Lehrmittel des Gymnasiasten war.

lassen. Diese Form der Filmpädagogik war Mitte der sechziger Jahre in einigen Kantonen der französischen Schweiz zu *der* Methode für die Beschäftigung mit dem Film überhaupt avanciert (56). Als damals bemerkenswerte Novität wurden im 1968 in Lausanne gegründeten "Centre d'Initiation au Cinéma" bereits Unterstufenschüler systematisch in die Arbeit mit Fotoapparaten und Filmkameras eingeführt (57).

Pädagogisch berief sich dieser Ansatz auf den Begriff der Anschauung Comenius, Kirchner und Pestalozzi (58). Dabei ging es insbesondere Chresta mit der Einführung der Selbsttätigkeit in erster Linie um die bessere Veranschaulichung der bestehenden Kinospielefilme und weniger um den Eigenwert kreativer Betätigung an sich. Die Inhalte einer derartigen Filmerziehung, wie z.B. das "Erfinden einer Story", "Herstellen eines Drehbuchs", "Stellprobe", "Abdrehen des Films" usw. (59) richteten sich nach den Vorbildern der kommerziellen Filmproduktion, die damit als nachahmenswertes Modell vorgestellt wurde. In dieser Ausrichtung der Aktiven Filmerziehung liegt zu einem Teil auch ihr Misserfolg begründet. Die unter diesem konzeptuellen Ansatz entstandenen Werke konnten selbstverständlich den Vergleich mit ihren Vorbildern nicht aushalten. Die apparativen, zeitlichen und finanziellen Bedingungen, unter denen Schüler ohne Fachkenntnisse Imitationen von Spielfilmen herstellen sollten, führten fast unweigerlich zu Frustrationen. Zudem bestand ein Ergebnis aktiver filmischer Betätigung nicht selten in einem Bumerang-Effekt, indem nämlich die auf professioneller Ebene entstandenen Spielfilme im Vergleich mit den eigenen, meist mangelhaften filmischen Fingerübungen eine zusätzliche Glorifizierung erfuhren, was die Schüler vor den perfekten Vorbildern resignieren liess.

4.3.3. Film- und Fernseherziehung

Ausgehend von der Ueberzeugung, die Sprache von Film *und* Fernsehen mit ihrem spezifischen visuellen Kodierungssystem müsse gelehrt werden, suchte eine kunsttheoretische Betrachtungsweise (Novak, Pawek u.a.) die pädagogische Auseinandersetzung mit den Massenmedien.

56 Fröhlich 1969, S.41

57 a.a.O.

58 Chresta 1964, S.3

59 Chresta 1963, S.170 + 171

Mit einer gezielten "optischen Alphabetisierung" bezog eine kunsttheoretisch begründete Medienerziehung notwendigerweise auch andere medial vermittelte Kommunikate wie Foto, Comics, Illustrierte, Plakate usw. in ihre Betrachtung mit ein. Diese Ausweitung blieb zugleich eingeschränkt auf die Perspektive einer Bewertung der Massenmedien nach ästhetisch-künstlerischen Gesichtspunkten, die sich von der Geschmacksbildung im traditionellen Literaturunterricht kaum abzusetzen vermochte, weil sie letzten Endes nur die dort replizierten Werte auf die neuen Medien übertrug (60). "(Die) Reduktion des Erkennens auf blosses 'Sehen lernen' entspricht einer Reduktion des Kommunikats auf abstrakt-formale Qualitäten, wobei bei der Betrachtung von Kommunikaten die historischen und gesellschaftlichen Momente wegefallen - oder im besten Fall hinten herum wieder hereingeholt werden müssen" (61).

Auch wenn ein Einfluss des letztlich elitären ästhetischen Ansatzes auf die Entwicklung der medienpädagogischen Methoden nicht auszuschliessen ist, soll er hier nicht weiter verfolgt werden. Dies scheint auch dadurch gerechtfertigt, als dieser Ansatz keine "didaktisch und methodisch brauchbaren Vermittlungseinheiten für die Medienpädagogik" hervorgebracht hat, was Schaaf (62) rückblickend festhält.

Die unter 4.3.1. geschilderten Modelle der Filmerziehung übernahmen zwar Elemente dieses Ansatzes, richteten sich jedoch je länger desto stärker nach kommunikationspädagogischen Kriterien aus, die den im ästhetischen Ansatz kaum möglichen Einbezug des Kommunikators und des Rezipienten und die Reflexion ihrer gesellschaftlichen Bedingungen erlaubten. Die rein ästhetische Betrachtungsweise wurde und wird allenfalls noch im Kunstunterricht

60 Das Vorurteil eines gemeinhin herrschenden "visuellen Analphabetismus" erscheint in der deutschsprachigen pädagogischen Literatur auch in B. Robinsohns Programmschrift "Bildungsreform als Revision des Curriculums" (1970). Von hier aus übernehmen andere Autoren den Begriff, um "zu einer semiologisch gefütterten audiovisuellen Alphabetisierungskampagne zu blasen" (Austermann 1977, S.276), die indes die Gefahr in sich birgt, das Wissen und die Erfahrungsperspektive (nämlich den grossen Fernsehkonsum) des Educandus zu unterschätzen und die deshalb von diesem oft als langweilige Zumutung empfunden werden muss.

61 Portmann 1974, S.13

62 Schaaf 1977, S.43

gepflegt, ausserhalb gymnasialer und universitärer Lehrveranstaltungen aber ist sie auf Unverständnis und Ablehnung gestossen.

Auf den ersten Blick mag es vermessen erscheinen, Werke, die in der Mitte der siebziger Jahre veröffentlicht worden sind, dem gleichen Ansatz zuzuordnen wie die Schriften einer "Pioniergeneration". Viele z.T. sehr populäre Publikationen der letzten Jahre, die in dieser Arbeit nicht übergangen werden dürfen, lassen sich indes keinem anderen als dem integrativen Ansatz subsumieren.

Exemplarisch dafür und die Kontinuität am besten veranschaulichend ist das in den schweizerischen Schulen zu einem Standardwerk gewordene "Film und Fernsehen", das die von einer "Arbeitsgemeinschaft Schule und Massenmedien" vorgenommene Fortsetzung und Aktualisierung von Feusis klassischer "Kleine(r) Filmkunde" (1964) darstellt. Die Ziele der Auseinandersetzung mit den Bildtonmedien sind die nämlichen, die sie eingangs dieses Abschnitts als Kriterien einer integrativen Betrachtungsweise der Medien als Instrumente der Persönlichkeitsentwicklung und als Mittel zur Vergrösserung der sinnlichen Erfahrungsbreite aufgezeigt wurden: "Mehr Wissen und mehr Verständnis auf dem Gebiet der Massenmedien sind für uns ein Gewinn, helfen sie uns doch, die angebotenen Sendungen besser aufzunehmen, umfassender zu erkennen und ihre Aussagen tiefer zu erleben. Wir werden auch fähig, in Diskussionen über das Gesehene mitzureden und unsere Meinung zu begründen. (...) Die vorliegende Film- und Fernsehkunde will uns zu einem bewussteren Auswählen, besseren Erkennen und gründlicherem Verstehen anleiten. Nur als aktive Film- und Fernsehbetrachter werden wir das faszinierende Medienangebot von heute und morgen sinnvoll zu gebrauchen wissen" (63).

Andere Konzepte hatten ähnliche Leitvorstellungen, gaben sich aber (scheinbar) aufklärerischer als die vor allem technische und produktionsbedingte Aspekte aufzeichnende Film- und Fernsehkunde von Probst/Hasler. Der Programmbeirat des Deutschen Fernsehens empfahl 1971, "die Information über das Medium sowie die Übung im Umgang mit dem Medium in das Kinderprogramm aufzunehmen, damit das Kind als überlegener Zuschauer imstande (ist), gegen das Medium und seine Verführungen ein kritisches Korrektiv zu bilden"(64).

63 Probst/Hasler 1973, S.3

64 zit.nach: Halbfas 1976, S.109

Das Schlagwort von der "kritischen Distanz" vom "unabhängigen", "bewussten" und "urteilsfähigen" Fernsehkonsumenten (65) scheint ab etwa 1974 ein Leitmotiv der boomartig anwachsenden Literatur zum Thema "Kind und Fernsehen" für die Hand des Lehrers, des Schülers und der Eltern zu sein.

Aber der selbstgesetzte Anspruch des integrativen Ansatzes (s.oben) kann nicht eingelöst werden. Der "sinnvolle Gebrauch" wie ihn auch Autoren wie Flemmer (1974), Mundzeck (1973), Pfeiffer (1974) u.a. postulieren, lässt sich eben mit der Kenntnis der Techniken und der Mechanismen der Medienwirkung nicht in den Griff bekommen. Es ist eine bequeme Illusion zu glauben, formale Kenntnisse könnten Kinder zu kritischen Rezipienten qualifizieren. Diese These ignoriert die Prädispositionen des Publikums - Erwachsener wie Kinder -, aus denen erst die Bedürfnisse nach Medienkonsum in der Freizeit erwachsen. Ein Ansatz, der integrative Momente auf die formalen Elemente reduziert, erfasst die eigentliche Attraktivität des Mediums Fernsehen nicht, weil er die von den gesellschaftlichen Verhältnissen produzierten Bedürfnisse der Rezipienten, die durch den Fernsehkonsum scheinbar befriedigt werden, ausser acht lässt. H.Mundzeck liefert unbewusst ein signifikantes und durch meine Erfahrung bestätigtes Beispiel für die "fehlende Korrespondenz von 'Durchschauen' und abnehmender Anziehungskraft des Mediums" (66), indem sie einen sechzehnjährigen Jugendlichen zitiert: "... aber man wird älter und durchschaut den Quatsch, der einem da vorgesetzt wird. Komisch nur, dass ich mir so was immer wieder ansehe" (67).

Solange also eine Medienerziehung nicht auch nach dem *Grund* für den Medienkonsum fragt, schliesst sie entscheidende Aspekte aus ihrer Analyse aus und kann daher nur geringfügige Verhaltensänderungen produzieren - wenn überhaupt. Der von einer feindlichen Umwelt und schulischem Druck belastete Jugendliche und der von beruflichem Stress geplagte Erwachsene wird auch dann eine (scheinbare) Entlastung und Kompensation durch Medienkonsum suchen, wenn er auf kognitiver Ebene um die formalen Gestaltungsmittel und die Manipulationstechniken weiss. Medienerzieherische Bemühungen sind daher nur

65 vgl. Mundzeck 1973

66 vgl. Groth, in: Halbfas 1976, S.110

67 Mundzeck 1973, S.136

dann sinnvoll, wenn sie die realen Lebensbedingungen der Rezipienten mitberücksichtigen. So sind auch die Medien nicht nur nach dem Gebrauchswert für die Empfänger, sondern ebenso sehr nach dem "Gebrauchswert" für die Produzenten, die die scheinbefriedigende Funktion eines Grossteils ihrer medialen Angebote eingestehen, zu befragen. Dies ist auch einer der Ansatzpunkte der ideologiekritischen Medienerziehung, die im folgenden dargestellt werden soll.

4.4. Ideologiekritischer Ansatz

Im Wissen um die Unzulänglichkeiten der bisher dargestellten Ansätze, erweitert die ideologiekritische Position die mediale Analyse und ihr methodisches Instrumentarium um Fragestellungen, die den Interessen des Kommunikators auf den Grund zu gehen versuchen.

Brechts "Darstellung von Sätzen in einer neuen Enzyklopädie" (68) gelangte wieder ins pädagogische Bewusstsein und hat in der ideologiekritischen Medienarbeit einen ähnlich motivierenden Stellenwert, wie Brechts "Fragen eines lesenden Arbeiters" für den Geschichtsunterricht.

Wem nützt der Satz?

Wem zu nützen gibt er vor?

Zu was fordert er auf?

Welche Praxis entspricht ihm?

Was für Sätze hat er zur Folge? Was für Sätze stützen ihn?

In welcher Lage wird er gesprochen? Von wem?

Die ideologiekritische Position ist der erste der hier referierten medien-erzieherischen Ansätze, der seinen wissenschaftlichen und medientheoretischen Standort bewusst reflektiert. Er ist in erster Linie zu sehen auf dem Hintergrund der Kritischen Theorie (mit den ersten Vertretern Brecht, Benjamin usw.) und den wissenschaftstheoretischen Arbeiten der Frankfurter Schule (Adorno, Horkheimer, Habermas), womit sich der ideologiekritische Ansatz klar als ein auf einem materialistischen Theorieverständnis beruhender ausweist.

Die seit der durch Hegel erfolgten Einführung der "Ideologie" ins dialektische Denksystem anhaltende Diskussion um diesen Begriff kann hier selbstverständlich nicht wiedergegeben werden (69). Es ist jedoch nötig, "Ideologiekritik" für unsere Zwecke näher zu bezeichnen.

Während für Marx die herrschende Klasse über ihre Machtposition die vorherrschenden Denkinhalte gemäss ihren Interessen bestimmt und stabilisiert, wird bei K.Mannheim, einem der wichtigsten Vertreter der amerikanischen, ursprünglich deutschen Wissenssoziologie, dieses vorherrschende Denken, das heisst die Ideologie universalisiert. Für ihn ist nicht nur das von Klasseninteressen bestimmte, sondern prinzipiell jedes Denken "ideologisch" (70). Abgeleitet von diesem universalen Ideologiebegriff versteht zum Beispiel P.Heimann die "permanente Ideologiekritik" als notwendigen Bestandteil der didaktischen Theorie (71). "Ideologie" wird von ihm nicht negativ, also im Sinne eines "falschen Bewusstseins" (K.Marx), sondern wertneutral verstanden. Gegen diese Betrachtungsweise wendet sich die dialektische Ideologiekritik, die mit der hegelianisch-marxistischen Position weitgehend zusammenfällt (72). Diese ist gekennzeichnet durch eine vom bürgerlichen Wissenschaftsverständnis und seiner angeblichen Wertfreiheit abgekehrte Parteilichkeit, die alle anderen ideologischen Positionen dem Ideologieverdacht, d.h. dem Verdacht der bewussten Manipulation unterwirft (73).

69 Eine Darstellung historischer und systematischer Fragestellungen zu diesem Bereich findet sich in

- Seiffert H., Einführung in die Wissenschaftstheorie, Bd.2, München 1970

- Philosophisches Wörterbuch, Leipzig 1972

- Berger P.L., Einladung zur Soziologie, München 1971

- Schaaf M., Medienpädagogik, Aachen 1977.

In einen Zusammenhang mit "der Kritik der politischen Ökonomie und der (...) marxistischen Ueberbau-Theorie-Kategorien für eine materialistische Kommunikationstheorie" stellt F.Dröge die Fragestellungen zur Ideologie in: Aufermann J., Gesellschaftliche Kommunikation und Information, 1973, Bd.1, S.181 - 189.

70 vgl. Engelmann/Zametzner 1974, S.68

71 Schäfer/Schaller 1971, S.115

72 vgl. Ramseier 1971, S.263

73 "Ideologie gibt etwas als vorhanden, als wahr aus, was sich bei einer Ueberprüfung im Hinblick auf die gesellschaftliche Realität nicht aufrechterhalten lässt. Ideologie trägt Rechtfertigungscharakter, sie verschleiern die tatsächlichen Verhältnisse. (...) Ideologie ist daher notwendigerweise falsches Bewusstsein: Die tatsächlichen gesellschaftlichen Verhältnisse und ihre Bedingungsfaktoren können nicht durchschaut werden." (Grünewald/Sengstmann 1973, S.185)

W. Schulz, der nach Schaller einem "kritischen Ideologieverständnis" folgt, das den Boden des positivistischen wertfreien Ideologiebegriffs verlassen hat, differenziert "zwischen Ideologien im engeren Sinne, Utopien, konkret überprüfbaren Vorurteilen partieller Art, weltanschaulichen Positionen, formellen und informellen Uebereinkünften" (74), die in einem anderen Verständnis bislang unter den Begriff "Ideologie" fielen. Ohne einen Beitrag zur Ideologiediskussion leisten zu können noch zu wollen, möchte ich hier die (ideologiekritische) Frage aufwerfen, inwiefern Schulz mit "Ideologien im engeren Sinne" nicht einfach eine Verdrängung der Problematik produziert. Denn durch die Hintertüre kommt der inkriminierte Begriff wieder herein, und die von Schulz vorgenommene Auffächerung erweist sich als untauglich, weil sie das definitorische Problem nicht löst.

Wir können hier also aus *methodologischen* Gründen einem dialektisch verstandenen Begriff der Ideologiekritik nicht folgen, sondern halten uns an eine analytische Ideologiekritik, die sich zwar bezüglich ihrer Schärfe nicht von der erstgenannten Position unterscheidet, die aber auch den "Marxismus ihrem Ideologieverdacht aussetzt, da sie nicht recht einzusehen vermag, warum er davon ausgenommen werden sollte" (75).

So verstandene Ideologiekritik unterwirft ein jegliches Kommunikat einer kritischen Analyse (76). Nur eben: Wenn das massenmediale Angebot und davon insbesondere die Träger kommerzieller Werbung - die weitgehend unter

74 zit.nach: Schäfer/Schaller 1971, S.118

75 Ramseier 1971, S.264

76 Die Vertreter einer materialistischen Medientheorie halten der analytischen Ideologiekritik folgende Argumente entgegen: "Die andere These dagegen, wissenschaftlich-analytisch betriebene Ideologiekritik könne dogmatische Befangenheit, Vorurteile, Aberglauben und Traditionalismus einfach dadurch durchbrechen, 'dass die rationale Analyse ans Licht bringt, was es mit ihnen auf sich hat' (Blankertz H., Theorien und Modelle der Didaktik, 1969, S.107), trägt gleich mehrere Charakteristika bürgerlicher Ideologie: einmal den Aberglauben, dass die Verbesserung des Bewusstseins von den Verhältnissen der Veränderung der materiellen Verhältnisse vorangehen könne, durch die z.B. bestimmte Vorurteile bedingt sind, zweitens das Vorurteil, Wissenschaft könne "wertfreie" Aufklärungsarbeit leisten, und schliesslich die dogmatische Befangenheit in der idealistischen Anschauung, gesellschaftliche Probleme könnten sogar und müssten sogar in der Isolation verselbständigter, von der materiellen Produktion abgelöster, geistiger Durchdringung gelöst werden". (Borchardt I 1972, S.59).

kapitalistischen Produktionszwängen entstehen (hiervon ist auch das öffentlich-rechtliche Fernsehen nicht auszunehmen) - einer Inhaltsanalyse unterzogen wird, muss diese notwendigerweise dazu führen, dass Ideologiekritik zur Kritik am herrschenden System massenmedialer Vermittlung wird - was dann die Ideologiekritik als Methode in den Geruch politischer Linkslastigkeit bringt.

Welche Ziele also hat die ideologiekritische Medienerziehung? Bereits 1963 hat Adorno in seinem Essay "How to Look at Television?" ihre Leitvorstellung umrissen: "... wie soll man fernsehen, ohne darauf hereinzufallen, also ohne dem Fernsehen als Ideologie zu verfallen. Mit anderen Worten: der Unterricht (...) müsste nicht nur darin bestehen, dass man das Richtige auswählen und mit Kategorien sehen lernt, sondern er müsste von vornherein auch die kritischen Fähigkeiten entwickeln; er müsste die Menschen dazu bringen, etwa Ideologien zu durchschauen, er müsste sie vor falschen und problematischen Identifikationen bewahren, und er müsste sie vor allem davor bewahren, der allgemeinen Reklame für die Welt zu verfallen, die durch die bloße Form solcher Medien, vor allem Inhalt, schon unmittelbar gegeben ist" (77).

Der medienerzieherische Unterricht versteht sich daher quasi als Gegenaufklärung, die der irrationalen Faszinationskraft der Medien rationale Beurteilungs- und Bewertungskriterien entgegensetzt. Dabei geht es darum, eine gegenüber den bürgerlichen Medien generell supponierte Manipulation des Zuschauers aufzudecken (78) und Ideologie als ein dem Kommunikator bewusstes oder unbewusstes weltanschauliches Strukturelement massenmedialer Kommunikate zu erkennen. Daneben soll "Ideologie" aber auch verstanden werden als "Wirklichkeit, die im Produktionsprozess selbst steckt" (Marcuse). Nach Marcuse ist Ideologie das System eines Produktionsapparates von Gütern und Dienstleistungen, die mittels der Massenmedien und der Gebrauchsgüter das soziale System als Ganzes verkaufen, wobei die Unterhaltungs- und Nachrichtenindustrie einhergeht mit verordneten Einstellungen und Gewohnheiten, mit geistigen und gefühlsmässigen Reaktionen, die die Konsumenten an die Produzenten und vermittels dieser an das Ganze binden (79).

77 zit.nach: Austermann 1977, S.265

78 Kübler 1977, S.83

79 vgl. Marcuse 1967, S.31 + 32

Entsprechend lassen sich im wesentlichen folgende Zielsetzungen einer ideologiekritischen Medienerziehung unterscheiden:

- Ideologiekritische Analysen medialer Inhalte von altersspezifischen Kommunikaten
- Durchschauen der formalen und technischen Gestaltungsmittel im Hinblick auf Manipulation (80)
- Information über die Produktionsbedingungen, Organisationsformen und Vertrieb der Massenmedien
- Information über sozialstatistische Daten zur Medienrezeption
- Durchschauen des Warencharakters der Medien und der Regelmechanismen des Medienmarktes.

In den Hessischen Rahmenrichtlinien hat die ideologiekritisch orientierte Konzeption einen deutlichen Niederschlag gefunden: Die Handlungsziele (81) sind Konkretisierungen der obigen generellen Ziele, ergänzt durch Elemente der Selbsttätigkeit von Schülern.

Die Methoden, derer sich die ideologiekritische Medienerziehung bedient, sind im Abstraktionsniveau gekennzeichnet durch ein breites Spektrum: Auf der einen Seite steht B.Wembers (1972) Analysemethode, die sich an das durch Albrecht eingeführte Schema der Filmanalysen anlehnt. Die Methode, die Wember 1972 an einem Dokumentarfilm exemplifiziert, sich aber leicht auf andere mediale Kommunikate übertragen lässt, besteht darin, den Film in sinnvolle Einheiten zu zerlegen und diese dann unter Einbezug folgender Präliminarien zu untersuchen (82):

- Die Analyse ist nur von einem reflektierten politischen Standort aus möglich
- Existenz und Struktur der Medien sind abhängig von gesellschaftlichen Interessen.

80 Den umfangreichen Katalog von Fragestellungen zur Analyse der Methoden von Manipulation legte 1975 F.Zöchbauer mit seinem Werk "Manipulation und Macht" vor, das zwar von seinem gesellschaftspolitischen Ansatz her nicht dem ideologiekritischen Konzept zugerechnet werden kann, das aber neben Wember(1972) noch immer das nützlichste Manual für die Aufdeckung von Manipulationstechniken darstellt.

81 abgedruckt in: Medienpädagogik-Zentrum 1976, S.36

82 vgl. Umhang 1975a, S.13 + 14

Wember führt im Rahmen seiner Analyse den interessanten Beweis, dass "filmische Fehlleistungen" einen ähnlichen Ursprung wie die von S.Freud beschriebenen "sprachlichen Fehlleistungen" haben, indem solche hervorgerufen werden durch ideologische Wertvorstellungen, die über unbewusste Steuerungsinstanzen in der Psyche des Kommunikators auf das Medium einwirken (83).

Auf der Gegenseite von Wembers praktikabler und auch praktizierter Methode (84) steht die sich ideologiekritisch verstehende "Einführung in die Film- und Fernsehanalyse" (1971) von Knilli/Reiss. Ihre als "Bild-Semiotik" bekannt gewordene Methode besteht im Versuch, linguistische Analysekriterien auf die Bildanalyse zu übertragen, indem der für den Bereich der sprachlichen Kommunikation entwickelte Zeichenbegriff auf den Bereich ikonischer Information ausgeweitet wird (85). Damit bekundet dieser sich materialistisch verstehende Ansatz seine Verwandtschaft zur früher geschilderten kunsttheoretischen Betrachtungsweise, die für die Praxis ebenso unfruchtbar geblieben ist. Bei der Detailanalyse von Filmen und Fernsehsendungen können nämlich, wie sich gezeigt hat, linguistische Theorien nur mittels äusserst komplizierter Raster verwendet werden, weshalb sie - wenn überhaupt - bestenfalls auf Universitätsniveau durchführbar sind - sofern dort Zeit ist, sich tagelang einer 25minütigen Sendung zu widmen.

Das eklektische Verfahren der beiden Autoren, die nicht ohne ein dem Griechischen entlehntes Vokabular glauben auskommen zu können, verarbeitet Ele-

83 vgl. Umhang 1975a und Graf 1973, S.2148

84 Wembers ideologiekritische, am Beispiel des vom "Instituts für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht" (FWU) in München vertriebenen Unterrichtsfilm "Bergarbeiter im Hochland von Bolivien" durchgeführte Analyse erfuhr in Fachkreisen eine unvorhersehbare starke Resonanz (Wember 1972, S.7) und hat sich inzwischen zum *Pièce de résistance* der ideologiekritischen Medienerziehung entwickelt. Thematische Weiterführungen und didaktische Ausbaumöglichkeiten habe ich zum Teil selbst entwickelt und wurden in der Fachliteratur publiziert. Einen besonderen Stellenwert erhält diese Arbeit auch insofern, als Wember in Zusammenarbeit mit dem FWU eine neue Kommentarfassung des gleichen Films für medienkundliche Zwecke erstellte, die dann aber nach ihrer Fertigstellung aus "urheberrechtlichen Gründen" (so ein leitender Angestellter des FWU im persönlichen Gespräch) vernichtet worden ist. Diese Ironie bestätigt nur die Richtigkeit von Wembers Ansatz.

85 Buselmeier 1974, S.11 - 13

mente der französischen Filmsemiotik nach C.Metz, der strukturalistischen Theorie und Montageteile älterer Filmtheoretiker wie Pudovkin, Eisenstein und Arnheim, die zu einem "diffusen Kategoriennetz" (86) verwoben werden. Dahlmüller u.a. (87) bezeichnen die beiden Autoren als "eingebildete Kritiker bürgerlicher Wissenschaft" und ihr Werk gar als "verdummend und geldschneiderisch". Jedenfalls ist Buselmeiers Aussage (88) nach meiner Meinung zutreffend, dass bislang alle Versuche gescheitert sind, die semiotische Methode innerhalb eines materialistischen Theorierahmens fruchtbar zu machen.

Welches sind die Einwände gegenüber dem ideologiekritischen Ansatz?

Neben der mangelnden Praktikabilität wirft die Kritik diesem zudem vor, sein Konzept definiere sich ausschliesslich am Objektbereich (am zu analysierenden Kommunikat) und beziehe den Schüler nur als "abstraktifiziertes Konstrukt" (89) in ihre Ueberlegungen ein.

Entsprechend werden die medienerzieherischen Handlungen auf kognitive Komponenten reduziert mit dem Ziel oder der These, Kommunikationsvorgänge und Bewusstseinsbildungserlebnisse ausschliesslich rational bewältigen zu wollen. "Phantasie, instrumentelles und ästhetisches Handeln, emotive und attitudinale Dimensionen sind weitgehend ausgeblendet" (90).

Der gewichtigste Vorwurf aber, den sich dieser Ansatz gefallen lassen muss, geht dahin, dass er zwar zur Bewusstseinsbildung über gesellschaftliche Zusammenhänge beiträgt, seinerseits aber konzeptuell nicht imstande ist, auf diese einzuwirken. So ist der ideologiekritisch geschulte Rezipient zwar da-

86 Austermann 1977, S.269

87 Dahlmüller u.a. 1973, S.314

88 Buselmeier 1974, S.12

89 Kübler 1977, S.83

90 a.a.O.

Austermann (1977, S.98) verweist auf Beispiele "*praktischer* ideologiekritischer Verfahren" (Hervorhebung im Original), bei denen mit Kindern und Erwachsenen die verfälschende Fabrikation von Wirklichkeit bei Fotografie, Film, Zeitung usw. durch Selbsttätigkeit erfahrbar gemacht wurde. Der Autor schränkt allerdings ein, man müsse nach solchen unterrichtspraktischen Vorschlägen in der "einheimischen erziehungswissenschaftlichen Literatur" lange suchen.

rauf eingefuchst, "allen Anfechtungen und Einflüsterungen durch Schmutz- und Schundfabrikanten, Ideologen und Manipulateuren zu widerstehen" (Knilli), aber er muss letzten Endes resignieren oder kapitulieren vor den immer gleichen Kommunikaten, die ihm eine auf Profitmaximierung ausgerichtete Unterhaltungsindustrie unablässig zu verkaufen versucht. "Denn spätestens mit der Ausweitung der Ideologiekritik zur System- und Kapitalismuskritik musste aus der kritischen (Figur des Rezipienten, A.F.) die zynische Figur werden. Welche andere Rolle ausser der eines Zynikers verbleibt auch einem Fernsehzuschauer, der Tag für Tag Werbung, Serien, Nachrichten, Shows und Krimis sieht oder mit ansehen muss, weil er keine andere Wahl hat, aber von der (ideologiekritischen A.F.)Lehranalyse her weiss,dass alles im Dienste des Kapitals stehe, ja dass selbst eine Sendung wie 'Rote Fahnen sieht man besser' dem Klassenmedium nur Alibi sei?" (91).

Nicht zu Unrecht stellt Hülswede (92) daher fest, Ideologiekritik verkomme zur verbalen Ablehnung des Systems ohne einen Ausweis eines realen Auswegs, "es sei denn des Auswegs in eben jene verbale Ablehnung selbst, die sich vermeintlich aus der Freiheit individuellen Denkens speist, wo sie in Wirklichkeit von der Nostalgie lebt, die sich an frühe, bürgerliche Formen heftet".

Insofern ist es auch nicht unzutreffend, die ideologiekritische Medienerziehung, die ihren theoretischen Hintergrund ursprünglich aus den philosophischen Ueberlegungen von Vertretern der Frankfurter Schule ableitet, als dem kulturkritischen Ansatz verwandt anzusehen, der - allerdings von einer ganz anderen Position aus - ebenso wie dieser zu einer Verurteilung des massenmedialen Kommunikationssystems kommt.

R.Schwarz, dessen Werk "Manipulation durch Massenmedien - Aufklärung durch Schule?" (1974) bereits im Titel programmatisch auf seine ideologiekritische Position hinweist, versucht daher, im Wissen um die Vorwürfe an die Adresse dieses Ansatzes, Medienkritik als "korrigierende politische Erziehung" zu betreiben. "Zu leisten wäre eine Korrektur derjenigen Resultate bereits stattgefundener Bewusstseinsbildungsprozesse, die in einem allge-

91 Knilli/Röhler, in: Schwarz 1974, S.53

92 Hülswede, in: Diel 1974, S.18 + 19

meinen Sinne als 'emanzipationshemmend' bestimmt werden können. Deren Bearbeitung hat es zu dienen, wenn die diesem Bewusstsein entsprechenden Inhalte und Strukturen der Medien kritisch untersucht und in Frage gestellt werden. Von Ideologiekritik unterscheidet sich das zunächst kaum, verfolgt aber eine andere Blickrichtung: gezielt wird hier nicht primär auf Textexegese, auf Nachweis von Tendenzen und suggestiven Mitteln an untersuchten Kommunikaten, sondern das Verfahren beginnt und endet beim unterrichteten Schüler, bei den bei ihm festzustellenden und zu problematisierenden Bewusstseinsformen, die mit massenmedialen Tendenzen korrelieren" (93).

Im Mittelpunkt einer in diesem Sinne initiierten "Didaktik der Massenkommunikation" (so die Überschrift der Reihe, in der das Buch von Schwarz als Band I erschienen ist) steht also die Aufgabe, ideologiekritische Überlegungen zum Medienangebot an didaktischen Elementen zu thematisieren, wie z.B.

- Diskussion aktueller kommunikationspolitischer Auseinandersetzungen
- Diskussion kommunikationspolitischer Alternativen
- Anleitung zur Übernahme der Kommunikator-Funktion in Medienproduktionen
- Thematisierung des Jugendprogrammangebots und seiner kommunikationspolitischen Implikationen.

Die Auseinandersetzung mit den Medieninhalten steht bei Schwarz noch im Vordergrund, während Autoren wie Hickethier/Lützen (94) und Knödler-Bunte (95) für eine umfassende Kritik der gesellschaftlichen Kommunikationsprozesse plädieren, die neben der Inhaltsanalyse die konstituierenden Faktoren des Kommunikationsprozesses aufgreift und auch nach der Rezeption und den Kommunikationsgewohnheiten des Publikums fragt (96). Diese Position und ihre Autoren verweisen auf das Konzept der sog. Visuellen Kommunikation, auf das hier zusammenfassend noch eingegangen werden soll.

93 Schwarz 1974, S.2

94 Hickethier/Lützen, in: Schwarz 1974

95 Knödler-Bunte 1974

96 vgl. Hickethier/Lützen, in: Schwarz 1974, S.158

4.4.1. Visuelle Kommunikation

In Berücksichtigung ihrer gesellschaftspolitischen Zielsetzungen und ihres methodischen Instrumentariums ist die Position der "Visuellen Kommunikation" in meiner Uebersicht unter den ideologiekritischen Ansatz zu subsummieren. Sie hat für diese Arbeit insofern eine besondere Bedeutung, als die Teilnehmer der Gymnasialstufe des Basler Projekts für eine Medienerziehung mit wenigen Ausnahmen Fachlehrer für Zeichnen und visuelle Gestaltung waren, denen die didaktischen und methodischen Bezugsfelder der Visuellen Kommunikation aus ihrer eigenen Praxis vertraut waren.

Der Antrieb zur Entwicklung einer "Visuellen Kommunikation" entstand vor allem in der BRD im Rahmen der Reformbestrebungen um ein neues Curriculum im Fachbereich Kunsterziehung, deren ausschliesslich auf "Kunst" ausgerichtetes Selbstverständnis als revisionsbedürftig betrachtet wurde. Die quantitative Dominanz visueller Eindrücke, wie Fotografie, Fernsehen, Film, Comics, Illustrierte, Reklame usw. und die von ihnen ausgehenden Einflüsse auf die Lebensgestaltung des Rezipienten und die politischen Meinungsbildungsprozesse in der Oeffentlichkeit erforderten eine vordringliche Auseinandersetzung (97).

In expliziter oder implizierter Anlehnung an die ideologiekritische Position verstand sich diese Auseinandersetzung als eine "kritische" (98). Der Visuellen Kommunikation war somit aufgetragen, die Gegenstandsbereiche im Unterricht auf alle visuellen und audio-visuellen Kommunikate auszudehnen, "nicht nur, weil etwa Fernsehen oder illustrierte Massenpresse heute soziale Kommunikation und ästhetisches wie politisches Perzeptionsniveau entscheidend mitbestimmen, sondern auch, weil elektronische Massenmedien neue Angebote für ästhetisch-soziale Kommunikation und Umweltgestaltung darstellen" (99). Der Gesamtbereich visueller Kommunikationsformen soll im Unterricht Berücksichtigung finden, um den Schüler nicht *für* eine Kultur zu erziehen - im Sinne der traditionellen Kunsterziehung -, sondern ihn *in* einer Kultur (100) auf die Bereitschaft zu deren Mitgestaltung und Veränderung vor-

97 Ehmer 1971, S.71

98 Einen Ueberblick über die verschiedenen Richtungen der "Visuellen Kommunikation" - bei übergewichtiger Berücksichtigung informationstheoretischer Modelle - gibt Kowalski 1975, S.176 - 179

99 Baacke, in: Ehmer 1971, S.248

100 Robinsohn, zit.nach: Möller, in: a.a.O., S.364

zubereiten. Nur an der didaktischen Orientierung auf solche Kommunikationsbereiche kann nach Möller ein auf visuelle Phänomene bezogenes Fach einen Beitrag leisten zur Orientierung in einer Welt, in der wirksame Kommunikation Existenzbedingung ist.

Unter diesem Aspekt befasst sich Visuelle Kommunikation (101) daher auch vorrangig mit den Phänomenen der Umwelt, die durch ein visuelles Zeichensystem vermittelt und erfahrbar werden:

- Kunst mit ihren Ausformungen wie Malerei, Grafik, Fotografie, Film, Plastik usw.
- Massenmediale Kommunikate
- Umweltgestaltung und Design, so z.B. Landschaftsplanung, Städtebau, Verkehr/Verkehrszeichen, Architektur, Verpackung, Wohnung, Kleidung, Mode, Schmuck, Warenästhetik
- nonverbale Kommunikation und gesellschaftliche Symbolik, wie Gestik, Mimik, Rituale und Rollen in Familie, Schule, Freizeit usw.

Im Bereich der massenmedialen Kommunikate machte sich Visuelle Kommunikation vor allem an der Konsumgüterwerbung fest, deren formale Erscheinungen dann oft mit traditionellen Kunstwerken unter der Hypothese vielfältiger Übereinstimmung semiotischer und struktureller Dimensionen von bildender Kunst und Gebrauchsgütergrafik verglichen werden. Untersuchungen, wie z.B. "zur Ideologie des Reinen in Kunst und Werbung" unter dem Titel "Von Mondrian bis Persil" (102) sind symptomatisch für den Ansatzpunkt der ideologiekritischen Auseinandersetzung mit medialen Produkten im Rahmen der Visuellen Kommunikation (103). Die Dechiffrierung visueller Codes verlangte nach zeichentheoretischen und kommunikationstheoretischen Modellen (worin sich eine weitere Gemeinsamkeit zu den ideologiekritischen Methoden manifestiert): Vor allem R.Barthes, U.Eco (1972), M.Bense und C.S.Pierce lieferten das den Analysen zugrundeliegende "semiologische System" (Barthes), aufgrund dessen die visuellen Aussagen, die sich in ihnen versteckenden Ideologien, die Metasprache der Bilder und die Wirkungsmechanismen transparent gemacht werden sollten.

101 vgl. Burkhardt 1974, S.10

102 Ehmer 1971, S.179

103 vgl. Arbeiten zu diesem Aspekt der Beziehung bildende Kunst - Werbung:

Zwischen 1971 und etwa 1975 wurde in Büchern und Fachzeitschriften eine unüberschaubare Fülle von Unterrichtsmodellen, Projektberichten usw. publiziert, die - mehr oder weniger nachvollziehbar - immerhin die praktische Wirksamkeit des Ansatzes dokumentierten. Dennoch musste er sich eine auf das Grundsätzliche zielende Kritik gefallen lassen, die der Visuellen Kommunikation zwar zugestand, eine Bewusstmachungsfunktion in bezug auf die soziale Realität der Schüler erfüllt zu haben. Dennoch sei es ihr nicht gelungen, die Schüler über "Collagenkleberei" hinaus zu eigenständigen Tätigkeiten anzuregen. In seiner umfangreichen "Kritik und Weiterarbeit am Konzept Visuelle Kommunikation" kritisiert Ehmer (104), es sei "immer vom Ziel des Erkennens die Rede und kaum je von den praktischen Fähigkeiten, mit denen die Erkenntnisse gewonnen werden; nie ist eigens betont, dass die Schüler, um über praktische Tätigkeit bestimmte Zusammenhänge erkennen zu können, die Formen dieser praktischen Tätigkeit selbst erlernen, ihre Fähigkeiten dazu ausbilden müssen."

Trotz der neu definierten Zielsetzung, nun didaktisch-methodisch umsetzbares Material vorzulegen, um nicht nur "Bilder lesen", sondern auch "Bilder herstellen (zu) lernen" (105), wird dieser Anspruch nur zum Teil eingelöst: Überlegungen zum Genre der Kriminalfilme und -serien (106) gelangen einmal mehr über pauschale Rezepturen nicht hinaus und fallen hinter wesentlich stringendere methodische Bearbeitungen des gleichen Themas aus früheren Jahren zurück. Auffällig ist zudem, wie die Aspekte massenmedial vermittelter Inhalte im erwähnten Werk, als auch in anderen neueren Publikationen nur noch am Rande Berücksichtigung finden, während "klassischen" Motiven der Kunsterziehung wieder mehr Beachtung geschenkt wird.

- Möller H.R., in: Ehmer 1971, S.59 - 96

- Ehmer H.K., a.a.O., S.162 - 212

- Giffhorn H., a.a.O., S.277 - 298

- Sliwka, 1971, S.40 - 114

- Grünewald/Sengstmann 1973, S.113 - 135

- Berger 1974, S.122 - 148

- Burkhardt 1974, S.108 - 125

- Kowalski 1975, S.43 - 63, 85 - 99, 183 - 187

104 Ehmer, in: Hartwig 1976, S.32, Hervorhebung im Original

105 so der Titel einer Unterrichtseinheit in: Hartwig 1976, S.128

106 a.a.O., S.312 - 335

Die im Rahmen des Kunstunterrichts (verstanden als Ueberbegriff über "Zeichnen", "Visuelle Erziehung", "Bilden und Gestalten" usw.) durchgeführten Umsetzungen spezifisch *medienerzieherischer* Gegenstandsbereiche sind daher in anderen Ansätzen weiterzuverfolgen.

4.5. Weitere Ansätze und Abgrenzung gegenüber einer handlungsorientierten Medienerziehung

Unter dem Einfluss der Curricularrevisionen nach 1970 einerseits und bildungspolitischen Reformbestrebungen andererseits wurde Medienerziehung zunehmend unter einem kommunikations- und handlungstheoretischen Begründungszusammenhang betrachtet, der die Mängel und Beschränkungen der bisher referierten Ansätze aufheben sollte. Als *übergreifendes Merkmal* der "emanzipatorisch", "interaktionspädagogisch", "konfliktorientiert", "kommunikationspädagogisch", "projektorientiert" usw. genannten Konzepte kann der jeweils darin erfolgte *Einbezug des Medienkonsumenten und seine Definierung in einer aktiven Rolle* genannt werden. Nach Baacke (107) muss der Rezipient nicht nur zu einer begründeten Programmauswahl und Programmkritik befähigt werden, "vielmehr muss er in der Lage sein, den Zusammenhang seiner Rezipientenrolle zum gesellschaftlichen Ganzen wie auch zu seinen individuellen Bedürfnissen und Interessen herzustellen. Schliesslich muss er befähigt sein, seine Bedürfnisse und Interessen zu artikulieren, also kommunikativ vermitteln zu können."

Aus der Erkenntnis, dass Aufklärung über die Entstehungsbedingungen und die Wirkung von Massenmedien deren Wirkungsmechanismen allein noch nicht durchbricht, muss sich Medienerziehung erweitern zum Verständnis des gesamten gesellschaftlichen Zusammenhangs und in ihm weiterreichende Aktionen auf der Basis von Selbsttätigkeit initiieren (108). Didaktische Konzepte, die unter diesen Prämissen Medienerziehung zu entwickeln versuchen, sind im Teil II entsprechend ihrer Leistung für die Herleitung einer handlungsorientierten Medienerziehung ausführlich zu verfolgen. Dazu gehört auch die Kommunikationspädagogik, die im Rahmen dieser Uebersicht eine Sonderstellung einnimmt. Obwohl unter dieser Bezeichnung ein breit gefächertes Angebot

107 Baacke 1973a, S.10

108 vgl. Fachschaft 1975, S.15

medienerzieherischer Modelle firmiert, ist Kommunikationspädagogik viel eher ein übergreifendes pädagogisches Prinzip, nach dem sich die Methoden in der Medienerziehung, gruppendynamische Verfahren oder Leitlinien für Lehr-Lern-Ziel-Konstruktionen ausrichten.

Gelangten im Kapitel über die verschiedenen Medientheorien die marxistischen Ansätze relativ breit zur Darstellung, so brauchen wir hier - neben den bereits dargestellten materialistisch fundierten Modellen der Medienerziehung - die Aufgaben und Zielbestimmungen einer Medienpädagogik nicht weiterzuverfolgen, die sich "nur in der dialektischen Einheit von marxistischer Medientheorie und -praxis, Pädagogik und Politik" realisierbar sieht (109). Ausgehend von einer materialistischen Medientheorie thematisiert sie die wesentlichen Funktionen medienerzieherischer Praxis auf die Produktivität (d.h. Eigentätigkeit) des Rezipienten hin (110), aber die Optik, sich als "Waffe des Klassenkampfes" zu sehen, lässt sie in theoretisch-kritischen Darstellungen erstarren, die für die medienerzieherische Praxis nichts bringen. Sie scheitert an der Unmöglichkeit, ihre antikapitalistische Zielsetzung in einem auf kapitalistische Bestimmung hin ausgerichteten System gar nicht erst verwirklichen zu können und am Umstand, dass "die Affinität eines solchen Unterrichts zur gesellschaftlichen Realität nicht gegeben ist" (111). Dies insbesondere, wenn die marxistische Medienerziehung vom für sie fatalen Irrtum ausgeht, die Interessen der Schüler seien a priori identisch mit den Interessen der Arbeiterklasse (112). So wünschenswert und pädagogisch sinnvoll die Verwirklichung einer

109 Diel 1974, S.64, Hervorhebung im Original

110 a.a.O., S.66

111 Stuke 1976², S.46

112 "Sie (die marxistische Medienerziehung, A.F.) will daher den Schülern und Jugendlichen sowohl Methoden der Analyse der gesellschaftlichen Verhältnisse und Methoden zur Ausarbeitung von Strategien ihrer Veränderung wie auch die praktische Durchführung dieser Veränderung vermitteln. Das heisst: praktisches, solidarisches Handeln, Entwicklung von Klassenbewusstsein, Einsicht in die Notwendigkeit von Parteinahme und Organisation und die Integration der Jugendlichen in den Emanzipationskampf der Arbeiterklasse.(...) Marxistische Medienpädagogik ergreift also Partei für die fortschrittliche Klasse, die Arbeiterklasse, und unterstützt in engster Verbindung mit den Kämpfen der Arbeiterklasse und des Volkes deren Kampf und versteht sich so als eine, wenn auch bescheidene, Waffe im Klassenkampf" (Diel 1974, S.65).

parteilichen Medienpraxis ist, so wenig kann sie diese Zielsetzung erreichen, wenn zum Ausgangspunkt der Schülerelbsttätigkeit nicht deren ureigenste Bedürfnisse, Interessen und Konflikte gemacht werden, die sich in den wenigsten Fällen mit der marxistischen Analyse der gesellschaftlichen Realität decken dürften.

Wenn hier der Ueberblick über die medienerzieherischen Entwicklungstendenzen abgeschlossen werden soll, so bedeutet das nicht, dass er bis auf den aktuellen Stand nachgeführt ist und im Teil II nun etwas grundsätzlich Neues zur Darstellung kommt. Denn zweifellos hat vor allem der noch zu behandelnde kommunikationspädagogische Ansatz in den siebziger Jahren einen entscheidenden Einfluss auf die Entwicklung der Medienerziehung ausgeübt und auch der handlungs- und projektorientierte Ansatz ist (in der BRD) schon zur Grundlage medienerzieherischer Curriculumkonstruktionen verwendet worden (113). Andere Unterrichtseinheiten oder -projekte stellten in den meisten Fällen hingegen keinen expliziten Zusammenhang mit medientheoretischen Ueberlegungen her.

Diesen Hintergrund darzustellen, ist eines der wichtigsten Anliegen dieser Arbeit, die für sich nicht in Anspruch nehmen kann und will, den handlungstheoretischen oder projektorientierten Ansatz "erfunden" zu haben. Aber sie versucht, diese in einen grösseren Zusammenhang zu stellen und gleichzeitig die Kontinuität der Curriculumentwicklung im Bereich der Medienerziehung sicherzustellen. Dass sie von bereits gemachten Erfahrungen im Rahmen der praktischen Arbeit ausgehen kann, bringt sie zusätzlich in die Lage, die Umsetzung der Theorie in die Praxis konstant mitreflektieren zu können. Der zirkuläre Prozess, bei dem Theorie und Praxis *gegenseitig* ununterbrochen aufeinander einwirken, ist dabei selbstverständlich nie abgeschlossen: Im Sinne der Handlungstheorie befinden sich beide in einer immanenten Revision, ihre Darstellung kann immer nur eine Momentaufnahme eines sich ständig wandelnden Wirkgefüges sein.

113 so durch das Institut Jugend-Film-Fernsehen in München, vgl. Deufel u.a. 1977a, 1977b, o.J.

4.6. Thesen

These 14 : *Es ist für die Entwicklung eines Lehrplans zur Medienerziehung nicht möglich, auf jene traditionellen Konzepte zu rekurrieren, die seit rund zwanzig Jahren die schulische Medienerziehung determinieren:*

- *Sie beruhen zum Teil auf wissenschaftlich unhaltbaren Untersuchungen*
 - *sie sind vielfach nur über eine präventive Abwehrhaltung zur Beschäftigung mit den Phänomenen der Massenkommunikation motiviert*
 - *sie vermitteln überholte normative Wertvorstellungen und -hierarchien*
 - *sie schätzen den Medienkonsum der Jugendlichen und die Medienwirkung falsch ein*
 - *sie vernachlässigen die ökonomischen und sozialen Zusammenhänge sowie die Bedürfnisse und Interessen der Rezipienten, weshalb sie ihre Ziele nicht oder nur beschränkt erreichten.*
- Die traditionellen Ansätze der Medienerziehung vermögen zudem die aktuelle und wechselhafte Massenkommunikations-Situation nicht adäquat zu reflektieren und im Unterricht zu thematisieren.*

These 15 : *Die kritischen Ansätze zur Medienerziehung auf materialistischer/ ideologiekritischer Basis überwinden zwar einige Mängel, sie sind aber nicht in der Lage, über eine kognitiv und weitgehend verbale Kritik des gegenwärtigen Kommunikationssystems und seiner ökonomischen und gesellschaftlichen Bedingungsfaktoren hinaus eine didaktische Konzeption für eine konstruktive Bewältigung jener Situationen und Probleme im Rahmen des Unterrichts zu liefern, die mit dem Medienkonsum der Schüler zusammenhängen.*

These 16 : *Aus der Erkenntnis, dass die formale und inhaltliche Analyse massenmedialer Kommunikate, die Aufklärung über technische, ökonomische und ideologische Hintergründe und über die Wirkung der Massenmedien weder wesentliche Verhaltens- oder Einstellungsän-*

derungen bewirken, noch einen Einfluss auf das bestehende System der Massenkommunikation ausüben vermögen, muss sich Medienerziehung erweitern zum Verständnis des gesamten gesellschaftlichen Zusammenhangs. In diesem hat die Medienerziehung weiterreichende Aktionen auf der Basis eines didaktischen Konzepts zu entwickeln, das von den Bedürfnissen, Interessen und Konflikten der Schüler ausgeht und sie zu fähigkeits- und situationsangemessenem Handeln anleitet.

5. Medienerziehung in der Schweiz

Im Stadtpark ist eine Statue aufgestellt worden, die eine unbekleidete weibliche Figur darstellt. Dazu Poldi, leicht verärgert: Damit hätte man schon warten können, bis die Schulkinder gross geworden sind!

Wenn im vorangegangenen Kapitel den traditionellen Ansätzen der Filmpädagogik relativ breiten Raum eingeräumt worden ist, so vor allem deshalb, weil diese Ansätze mit dem Aufgehen der Filmkunde und Filmerziehung in der Medienkunde und Medienerziehung für die schulische Realität weiterhin Gültigkeit haben, wie bereits festgestellt worden ist. Die in diesem Zusammenhang erwähnte Untersuchung über den Stand der Medienerziehung in der Schweiz konstatiert, wie noch 1973 verschiedenenorts "Filmkunde nach Feusi" (so der Jahresbericht einer Schule) betrieben worden ist, was als "Charakterisierung des Filmunterrichts (...) in ihrer Selbstverständlichkeit sogar ausgesprochene Unterrichtspragmatiker überraschen (sollte)"(1). Bei ihrer in der Tat wenig ermutigenden Bilanz über die medienerzieherischen Aktivitäten in der Schweiz übersehen die Autoren dieses Berichtes allerdings, wann die von ihnen zitierten Lehrpläne und Lehrzielformulierungen entstanden oder in Kraft gesetzt worden sind: Bereits Mitte der sechziger Jahre waren in mehr als der Hälfte der Kantone die gesetzlichen Grundlagen gegeben, Filmerziehung zu betreiben (2). Obschon inhaltlich zum Teil längst veraltet und vor allem durch die von der Curriculumforschung (und ihrer Kritik) ausgegangenen Impulse auch terminologisch unhaltbar, fristen die zu Recht inkriminierten Formulierungen wie z.B. "das Reale vom Irrealen unterscheiden können" weiterhin ihr Dasein in kantonalen Lehrplänen. Dieser die historische Bedingtheit dieser Lehrpläne berücksichtigende Einwand soll aber keinesfalls den Verantwortli-

1 Fachschaft 1975, S.24

2 Fröhlich 1969, S.41

chen zur Entschuldigung für die Misere und Konzeptlosigkeit in der schulischen Medienerziehung gereichen!

Wenn wir heute einen 1966 erschienenen Bericht der "Schweizerischen Arbeitsgemeinschaft Jugend und Film" über den Stand der Film-erziehung in der Schweiz mit dem Inhalt aktueller - oder besser gesagt: gegenwärtig in Kraft stehender - Lehrpläne vergleichen, so ist unschwer zu erkennen, dass der innovatorische Impetus, Medienerziehung in den schweizerischen Schulen einzuführen, zu jener Zeit seinen - wenn auch bescheidenen - Höhepunkt hatte. Die viel stärker als anfänglich erwartete Zunahme der Fernsehgeräte und die Angst der Lehrerschaft vor der Konkurrenz dieses "geheimen Miterziehers" führten schliesslich zu einer Aufweichung der bis anhin gegenüber der Medienerziehung "desinteressiert beiseite stehenden Behörden und Lehrervereinigungen. Plötzlich erkannte man, dass die pädagogische Situation sich gewandelt hatte, dass Bilder und Bild-Wort-Kombinationen einen entscheidenden Einfluss mit Hilfe des Films und des Fernsehens auf die Jugend ausstrahlte" (3).

In den meisten Kantonen wurden sogenannte Filmkommissionen bestellt, zu deren Pflichten es gehörte, die Grundlage für die schulische Medienerziehung zu erarbeiten. Solothurn betrieb als erster deutschschweizerischer Kanton eine Film-erziehung systematisch und nahm als erster auch Medienerziehung als Obligatorium in die Lehrerausbildung auf. Die von diesen Kommissionen im Laufe der Jahre ausgearbeiteten Inhalte der Medienerziehung waren in den meisten Fällen notgedrungen auf die bestehenden filmkundlichen Lehrmittel abgestimmt. Einzig im Kanton Basel-Land wurde versucht, Medienerziehung in einen etwas grösseren Zusammenhang zu stellen, indem beispielsweise das Pflichtenheft für die Film- und Fernsehkommission bereits 1965 die Arbeit mit Eltern vorsah, was damals ein Novum darstellte.

Die föderalistische Struktur des schweizerischen Schulwesens hatte zur Folge, dass die kantonalen Kommissionen ohne Koordination arbeiteten, womit die Medienerziehung das Schicksal anderer Sach- und Fachgebiete teilt, deren Institutionalisierung an der im Schul- und Hochschulwesen nachgerade absurd zu nennenden föderalistischen Schulhoheit der Kantone scheitert.

3 Schweizerische Arbeitsgemeinschaft Jugend und Film 1966, S.3

Was hier in diesem rudimentären Ueberblick auf Lehrplanebene noch zu Hoffnungen hätte Anlass geben können, sah in der Realität anders aus: Nur in zwölf von jenen Kantonen, die eine Filmerziehung vorsahen, wurden auch die finanziellen Mittel bereitgestellt, die sich 1965 hingegen lediglich "von einigen hundert Franken bis zu Fr. 5000.- im Kanton Solothurn und Fr.8000.- im Kanton Luzern" (4) erstreckten - pro Jahr, wohlverstanden! Und die "Schweizerische Arbeitsgemeinschaft Jugend und Film" als Dachorganisation der Jugendfilmarbeit in der Schweiz erhielt für die Erfüllung ihres breiten Tätigkeitsfeldes damals einen jährlichen Bundesbeitrag von 20'000 Franken. Die Kantone leisteten überhaupt keine finanzielle Hilfe (5).

Wie sehr der *Film* als ausschliessliches Objekt einer Medienerziehung die Szene beherrschte, geht z.B. aus der von G.Ammann (6) zusammengestellten chronologischen Bibliographie hervor, nach der bis 1964 - abgesehen von einer Ausnahme (7) - sämtliche schweizerische Publikationen sich mit dem Film pädagogisch beschäftigten.

Erst Ende der sechziger, anfangs siebziger Jahre drang die Vorstellung endgültig durch, dass auch die anderen Medien in die didaktische Reflexion mit- einbezogen werden müssten, umso mehr, als zu jener Zeit zahlreiche Untersuchungen über das Freizeitverhalten und den Medienkonsum von Kindern und Jugendlichen (8) die relative Bedeutungslosigkeit des (Kino-)Films für diese Altersgruppen nachwiesen. Entsprechend seiner Bedeutung gelangten in der Folge vor allem das Fernsehen, aber auch andere Massenmedien wie Comics, Jugendillustrierte, Schallplatte usw. ins medienerzieherische Blickfeld.

War schon bis hierher eine chronologische Darstellung medienerzieherischer Tendenzen nicht möglich, zerfallen im Moment des Einsetzens einer übergreifenden Medienerziehung die wenigen gemeinsamen Charakteristika vollends. Die Medienerziehung der siebziger Jahre ist in der Schweiz gekennzeichnet

4 a.a.O., S.18

5 a.a.O., S.20

6 Ammann, in: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren 1975, S.219 - 240

7 Diese Ausnahme bildet Chresta H., Moderne Formen der Jugendbildung, Artemis Verlag, Zürich 1958, das eine Bestandesaufnahme zur Nutzung von Literatur, Film, Radio und Fernsehen lieferte.

8 z.B. Steinmann 1972

durch einen inhaltlichen und methodischen Pluralismus, der weitgehend von den einzelnen Lehrern und Medienpädagogen, ihren Präferenzen und Ueberzeugungen und dem ihnen zur Verfügung stehenden Material bestimmt wurde.

Verfolgt man die erwähnte Bibliographie über schweizerische Publikationen zum Thema Medienerziehung für die Zeit zwischen 1968 und 1973, so wäre man geneigt, anzunehmen, das Fernsehen sei zu jener Zeit in den Mittelpunkt medienerzieherischer Aktivitäten gerückt. Das aber ist, nach meinen eigenen Erfahrungen, nicht der Fall gewesen. Die Durchführung entsprechender unterrichtspraktischer Beispiele wurde mangels geeigneter apparativer Ausrüstung entweder gar nicht versucht oder bald wieder aufgegeben. Tatsächlich schliesst das Fehlen eines Videorecorders eine befriedigende didaktische und methodische Behandlung einiger wichtiger Aspekte der Fernseherziehung aus. Vor zehn Jahren waren diese damals sehr teuren und auch komplizierten Geräte aber in den Schulen noch kaum vorhanden.

Die zahlreichen in- und ausländischen Publikationen unter dem Stichwort "Kind und Fernsehen" widerspiegeln denn auch keineswegs die unterrichtspraktische Realität, sondern können einzig interpretiert werden als normative Forderung an Erzieher und Schule, sich dem Medium und seinen tatsächlichen oder vermuteten Beeinflussungen der Kinder und Jugendlichen zu stellen. Der in der Zwischenzeit nun statistisch belegte Fernsehkonsum war und ist noch immer die pädagogische Herausforderung, die in der Praxis von den Lehrern aber kaum bewältigt werden konnte und kann.

Neben der fehlenden apparativen Ausrüstung standen und stehen der Etablierung einer Fernseherziehung in der Schule noch andere Gründe entgegen:

- Die in Büchern und Zeitschriften vorgestellten Unterrichtsbeispiele können selten nachvollzogen werden, weil sie sich bezüglich Fernsehen auf Kommunikate abstützen, die weder technisch reproduziert (im Gegensatz zum Material für die Behandlung von Zeitung, Illustrierte, Comics usw.), noch wie Filme, Tonbänder und Dias ausgeliehen werden können.
- Der Aufbau eines effizienten Verleihsystems von TV-Software (Videobänder) scheitert noch immer erstens am Wirrwarr der Bildaufzeichnungssysteme (9),

9 Nach der zwischen 1977 und 1979 erfolgten Lancierung verschiedener Langspiel-Videokassettensysteme befinden sich meines Wissens im Herbst 1979

und zweitens an den rechtlichen Grundlagen, die eine Verwendung von Fernsehaufzeichnungen im schulischen Bereich verbieten (10).

Diese Einschränkungen beschneiden die Möglichkeiten einer schulischen Fernseherziehung stark und haben, neben dem zwischenzeitlich weitgehend aufgebrochenen erzieherischen Normen- und Wertgefüge, über das die alte Filmerzziehung noch glaubte verfügen zu können, zur weiteren Verunsicherung der Lehrer beigetragen.

Für den Bereich der Presse sieht die Situation insofern anders aus, als hier vorgegebene oder selbst ausgearbeitete Unterrichtsbeispiele relativ einfach und mit wenigen technischen Hilfsmitteln durchgeführt werden können. Entsprechend werden Comics, Zeitung, Illustrierte usw. meines Wissens im Unterricht denn auch häufiger behandelt als das Fernsehen. Dies insbesondere auch deshalb, weil sich z.B. die Analyse von Texten zum Thema Information gut in den Stoffplan bestehender Fächer wie Deutsch, Geschichte usw. einbauen lässt. Diese Aktivitäten bleiben hingegen in den meisten Fällen sporadisch und - vor allem - ohne stufenübergreifenden Zusammenhang.

Obschon, wie noch zu zeigen sein wird, die Medienerziehung oder zumindest einige ihrer Elemente bis Mitte der siebziger Jahre in den meisten kantonalen Lehrplänen Aufnahme gefunden hatten, blieb sie in der Schule weitgehend der Initiative Einzelner überlassen: Es fehlte an Ausbildungsmöglichkeiten im Rahmen der Lehrerbildung und -fortbildung, was eine generelle Einführung der Medienerziehung per Dekret, ohne gleichzeitig die entsprechende Ausbildungsstruktur zu schaffen, praktisch verunmöglichte. Lag diese Erschwernis im Gegenstand selbst, so waren andere Faktoren, die ein einigermaßen einheitliches curriculares Konzept verhinderten, in den struk-

nicht weniger als elf Bildaufzeichnungssysteme für den semiprofessionellen und Heimgebrauch auf dem Markt. Selbst wenn verschiedene dieser Systeme technisch überholt sind und daher vom Markt verschwinden werden, ist ein Ende des Wirrwarrs nicht abzusehen, befinden sich doch neue Systeme angeblich kurz vor der Einführung oder sind noch in Entwicklung.

- 10 Trotz verschiedener Vorstösse ist in der Schweiz das Abspielen von Fernsehaufzeichnungen - mit Ausnahme der wenigen Schulfernsehsendungen - aus urheberrechtlichen Gründen in Schulen untersagt. Die Erziehungsdirektoren der Kantone zuhnden ihrer Lehrerschaft auf dieses Verbot nochmals ausdrücklich aufmerksam gemacht zu haben, war seinerzeit eine der ersten Amtshandlungen des SRG-Generaldirektors Stelio Molo.

turellen Bedingungen des föderalistischen Schulwesens begründet. Die Medienerziehung teilte und teilt das Los anderer, grundsätzlicherer und weitreichenderer Probleme im Bildungssektor, deren Lösung an der mangelnden Kooperation zwischen den Kantonen scheitert.

Symptomatisch für die Situation der Medienerziehung in der Schweiz ist nicht zuletzt der faktische Tod der Schweizerischen Arbeitsgemeinschaft Jugend und Massenmedien (AJM, vormals AJF), die, abgesehen von sporadischen Film-Visionierungswochenenden, nur noch juristisch besteht. Durch den Entzug der lediglich einige zehntausend Franken betragenden Subventionen im Rahmen von "Sparmassnahmen", war die der Pro Juventute angegliederte AJM nicht mehr in der Lage, als schweizerische Dachorganisation und Dokumentationsstelle für medienerzieherische Belange zu wirken. Die der Erziehungsdirektorenkonferenz unterstellte Schweizerische Kommission für audiovisuelle Unterrichtsmittel und Medienpädagogik (SKAUM) konnte als Nachfolgeorganisation der AJM deren Aufgaben nur teilweise übernehmen, weil sie keine Dienstleistungen für den einzelnen Lehrer erbringt und daher in der Lehrerschaft wenig bekannt ist. Zudem ist die SKAUM finanziell schlecht dotiert, indem ihr von 250'000 auf 150'000 Franken reduziertes Budget (für alle Sprachregionen!) nur zu einem Drittel für unmittelbare medienpädagogische Aktivitäten eingesetzt werden kann, wobei von diesem Betrag die nicht unbeträchtlichen Sekretariatskosten bestritten werden müssen und überdies unterrichtstechnologische Aspekte vorrangig behandelt werden (11).

Im Auftrag der Unesco entstand 1974 (12) ein Bericht über die medienerzieherischen Aktivitäten der einzelnen Kantone. Im Jahrbuch der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (13) sind sie nach Medien und Schulstufen gegliedert tabellarisch festgehalten. Diese Uebersicht hier wiederzugeben wäre, auch auf den neuesten Stand gebracht, für die *tatsächliche* Situation der Medienerziehung in den einzelnen Kantonen wenig aussagekräftig, da eine Tabelle über "obligatorische" oder "fakultative Medienerziehung" weder über das zeitliche Ausmass und die Art und Weise der Integration der Medienerziehung in die einzelnen fächerbezogenen Stoffpläne, noch über ihre

11 vgl. Egger 1978

12 Schweizerische Arbeitsgemeinschaft Jugend und Massenmedien 1974

13 Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren 1975, S.23 - 26

konkrete Umsetzung in die Praxis Auskunft zu geben vermag. Die Lehrplanentwicklungen in den einzelnen Kantonen waren in der Regel lediglich auf die Zielformulierungen der gängigsten Werke abgestützt und entbehrten einer wissenschaftlichen und methodologischen Reflexion, sowohl was den medientheoretischen Bezug als auch das Vorgehen bei der Curriculumkonstruktion anbelangte.

Bis 1974 gab es in der Schweiz nur bescheidene Versuche einer reflektierten Lehrplankonstruktion im Bereiche der schulischen Medienerziehung (14):

- P.Haslers "Medienerziehung" (1972) kommt das Verdienst zu, Medienkunde fächerübergreifend konzipiert zu haben und seinen stufenübergreifenden Lehrplan (Von der Vorschule bis in die Berufsschule) den entwicklungsge-
mässen Bedürfnissen angepasst zu haben.
- In "Die Zeitung - ein medienpädagogischer Lehrgang" (1973 und 1976²) haben es P.Hasler, C.Meyer, E.Ramseier und ich unternommen, einen Stoffplan nach expliziten Kriterien der Curriculumtheorie zu entwerfen, indem von Richtzielen hierarchisch abgeleitete Lehr-Lern-Ziele zur Basis der unterrichtspraktischen Beispiele gemacht wurden. Wie gut abgesichert und umfassend diese medienübergreifenden Richtziele anscheinend waren, beweist der Umstand, dass sie von anderen Publikationen übernommen und noch Jahre später praktisch unverändert zur Grundlage kantonaler Lehrpläne (z.B. St.Gallen und Freiburg) gemacht wurden.
- Schliesslich ist hier E.Ramseiers medienerzieherischer "Rahmenplan für die verschiedenen Schulstufen und -typen" (1974) zu nennen, der die Wesensmerkmale der vorgenannten Lehrplankonstruktionen vereinigte und durch ein wichtiges Merkmal, nämlich die Eigentätigkeit und Schüleraktivität ergänzte. Zudem verarbeitete Ramseyer erstmalig die Ziele und Methoden des kommunikationspädagogischen Ansatzes in seinem Katalog von stufen- und fächerübergreifenden Modellen und Lehr-Lern-Einheiten zur Medienerziehung.

Das gemeinsame Merkmal dieser drei Lehrplanentwicklungen war auch ihr gemeinsamer Nachteil: Sie entstanden ausschliesslich auf die private Initiative von interessierten Lehrern hin, die weder über einen offiziellen

14 Auch die Bibliographie von Ammann, in: Schweizerische Konferenz der Erziehungsdirektoren 1975, S.219 - 240, nennt keine anderen Lehrplanentwicklungen.

Auftrag - mit der entsprechenden finanziellen Unterstützung - noch über eine andere institutionelle Absicherung (Universität, Organisationen für Medienpädagogik oder Lehrerfortbildung) verfügten.

Erst nach 1975 gab es in der Schweiz zwei Versuche, ein Konzept zur Medienerziehung in einem grösseren Rahmen zu entwickeln: Der erste ist das "Projekt Medienpädagogik des Kantons Zürich" (1978), das noch immer in Gang ist, und der zweite das Projekt "Medienerziehung im Kanton Basel-Stadt", das den Ausgangspunkt dieser Arbeit bildete.

Das Zürcher Projekt hat ganz andere Dimensionen (15) und hat andere Wege der Realisierung eingeschlagen als der Basler Versuch, weshalb diese beiden medienbezogenerischen Unternehmungen nicht mit den gleichen Massstäben gemessen werden dürfen. Eine auf den heutigen Stand gebrachte Uebersicht über die Medienerziehung in der Schweiz kann auf eine Erwähnung des Zürcher Projekts nicht verzichten, umso eher, als dieses durch die rege Publikationstätigkeit seiner Promotoren, durch Ausstellungen und Fernsehsendungen bei der Lehrerschaft landesweit bekannt geworden ist. Meine mit dieser Erwähnung verbundenen Einwände erfolgen aus der Perspektive eines Ansatzes, der zu den theoretischen Grundlagen und zur Praxis der zürcherischen Medienerziehung im Widerspruch steht. Besonders das Vorgehen bei der Projektentwicklung stellt das Gegenteil des hier postulierten Verständnisses von Wissenschaft und basisbezogener Lehrplanentwicklung dar: Das Basler Projekt stützt sich auf die Handlungstheorie, das zürcherische auf ein streng hierarchisches, von der empirischen Wissenschaft her deduziertes Verfahren ab.

Ausgehend von den Unzulänglichkeiten bisheriger medienbezogenerischer Curriculumentwicklungen - die Saxer den "Autodidakten" und "unsicheren Medien-erzieherinnen" (16), statt den strukturellen Bedingungen glaubt anlasten zu müssen - versucht das 1975 mit seinen grundlegenden Determinanten vorgestellte Projekt ein Curriculum in Angriff zu nehmen. Die wissenschaftliche

15 Die äusseren Bedingungen, unter denen die Projektarbeit in den beiden Kantonen ablief, sind gekennzeichnet durch den enormen Unterschied des Planungsaufwandes. Es sind mir keine Zahlen über die entsprechenden finanziellen Kosten im Kanton Zürich bekannt, aber aufgrund des Personalaufwands darf angenommen werden, dass das Basler Projekt bis heute garantiert weniger als ein Zwanzigstel (wahrscheinlicher sogar nur ein Fünftel) des den Zürchern zur Verfügung stehenden Betrags gekostet hat.

16 Saxer, in: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren 1975, S.185

Grundlage bildet - wie bereits früher ausgeführt - erstens der medientheoretische Ansatz Saxers, zweitens eine Befragung von Experten, Schülern, Eltern usw. (17) und drittens die bereits kritisierte Nutzungsanalyse im Kanton Zürich (18). Das 1979 erschienene und von intraschweizerischen Kontrollen unbelastete deutsche Jahrbuch "Neue Texte Medienpädagogik" referiert das Zürcher und das Basler Konzept als die wichtigsten Ansätze zur Medienerziehung in der Schweiz und stellt fest, dass die zürcherischen Erhebungen "allerdings bei der Konzipierung des 'Zürcher Projekts' keine Entsprechung (fanden). Die angebotenen Unterrichtsvorschläge und -materialien vermeiden weitgehend die Behandlung des politischen und gesellschaftlichen Kontextes massenmedialer Kommunikation. Auch die Chance, kommunikative Fähigkeiten der Schüler durch die Produktion eigener Kommunikate zu fördern, bleibt ungenutzt" (19).

Es ist hier nicht der Ort, die seinerzeitige Kontroverse um das Zürcher Projekt wieder aufleben zu lassen (20); aus meiner Sicht habe ich zu seinem wissenschafts- und medientheoretischen Ansatz in den vorangegangenen Kapiteln bereits Stellung bezogen.

Die im Zürcher Projekt engagierten Wissenschaftler sind angeblich verantwortlich für die "wissenschaftlich einwandfreie, dem modernen Erkenntnisstand entsprechende vorurteilsfreie Erfassung des Gegenstandes" (21). Die damit

17 Bretscher, in: a.a.O., S.27 - 86

Die fundierte Analyse dieses EDK-Jahrbuchs durch C.Meyer (1976) weist dieser Untersuchung zahlreiche Mängel nach. So basieren u.a. Saxers Schlussfolgerungen aus Bretschers Befragung, wie z.B. "Die Realisierungsprinzipien der geplanten Medienpädagogik erweisen sich im Lichte dieser Stellungnahmen als die einzig praktikablen und jegliches hochideologisierte Konzept von der kritischen oder emanzipatorischen Art zum vornherein als aussichtslos" (a.a.O., S.199), auf der angeblichen Aussage von lediglich drei (!) "Politikern und hohen Beamten", deren Meinung in der Folge zum repräsentativen Kriterium der konzeptuellen Marschrichtung gemacht wird.

18 abgedruckt in: Sturm 1979

19 Podehl, in: Hüther u.a. 1979, S.90

20 Nach seinem Erscheinen hat das EDK-Jahrbuch "Medienpädagogik in der Schweiz" die Gemüter erregt. Den Initianten des Zürcher Konzepts wurde vorgeworfen, bisherige Bemühungen anderer Kantone zu diskreditieren und ihr Projektvorhaben ungehörlich - weil disproportional, überheblich und hegemonielle Ansprüche stellend - herauszuheben. (vgl. Hasler 1976, Saxer 1976, Meyer 1976).

21 Saxer, in: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren 1975, S.181

vorgetäuschte Wertfreiheit der Curriculum determinanten geht einher mit einer Einengung der Curriculumentwicklung, weil Saxers Ansatz ja in erster Linie eine Optimierung des Rezipienten in seiner traditionellen Rolle zum Ziel hat (22). Dieser Aspekt kommt auch in der Nutzungsanalyse zum Ausdruck, die nur statistisch festhält, "was das Publikum mit den Medien tut" (23), aber sich weder in der Auswertung noch in der praktischen Umsetzung auf die Ebene des Unterrichts die Frage nach den Alternativen zu gegenwärtigen Nutzungsgewohnheiten stellt. Wenn die neuere Medienforschung konstatiert, dass die Rezeption von Medien vielfach blosser Selbstzweck bleibt (24), so müsste die Frage nach einer *alternativen* Nutzung des Medienangebotes eigentlich auf der Hand liegen. Diese Frage aber kann vom Zürcher Konzept nicht beantwortet werden, weil es diese Rezeptionsbedingungen - genauso wie "Gesellschaft", "Massenkommunikation" und "Schule" -, in deren Status quo fraglos als feststehende Grössen für die einzuführende Medienerziehung hin- nimmt.

Letztlich kann daher das Zürcher Projekt zum *pädagogischen Zielhorizont* einer Medienerziehung nichts Neues beitragen: Entsprechend sind die von den Lehrern verschiedener Stufen erarbeiteten, in sich bestimmt wertvollen und anregenden thematischen Lektionsreihen und die dazu produzierten audiovisuellen Hilfsmittel ausschliesslich Beiträge zur Medienkunde: Das gesamte Programm ist aufgeteilt in starre Lektionsreihen, die das massenmediale Angebot un-

22 vgl. Meyer 1976

23 Saxer 1978, S.2

24 "Dies ist vielleicht das überraschendste Ergebnis mancher Beobachtungen und Umfragen: dass es Situationen gibt, in denen Zuschauer nur fernsehen - darüber hinaus gibt es nichts. Weder thematisches Interesse noch Ablenkungsbedürfnisse führen zum Medienkonsum, sondern dieser bietet quasi völlig zweckfrei Befriedigung. Die oft gleichmütige Interessenlage gegenüber dem, was die Massenmedien bringen, ist wohl eine Folge der Tatsache, dass sie zum gewohnten Inventar unserer Umgebung gehören. (...) Vielmehr werden sie (...) in einer Epoche schwindender humaner Verbindlichkeiten zu *ritualisierten Angeboten*, deren Hauptzweck oft einfach der ist, dass dieses Angebot besteht. Die Stimme des Nachrichtensprechers ersetzt das Murmeln des Priesters am Altar; Morgensegen und Nachtgebet werden durch Früh- und Spätprogramme ersetzt. In dieser Wiederholung ist Sicherheit. Freilich: Dieses Ritual verweist nicht mehr auf einen Sinn, dem es dient - es ist selbst der Sinn." Baacke 1978, S.5 + 9, Hervorhebung im Original.

ter dem Kriterium des "Dokumentarischen" resp. "Fiktionalen" abhandeln (25). Ein emanzipatorisches Erkenntnisinteresse seitens des Rezipienten und ein Einüben alternativer Medienverwendung bleiben auf der Ebene der Praxis ausgespart, und ein gesellschaftlicher Bedingungszusammenhang der Massenkommunikation wird selbst auf der Ebene der Theorie nicht reflektiert.

Obwohl Podehl (26) angesichts der stagnierenden Diskussion um eine schulische Medienerziehung in der Bundesrepublik Deutschland 1979 eine diesbezügliche Innovationsbereitschaft in der Schweiz glaubt feststellen zu können, sind weitere Konzeptentwicklungen nicht im Gange. Allerdings ist vor allem auf der Ebene der Lehrerfortbildung eine zunehmende Aktivität zu verzeichnen, die zur Hoffnung Anlass gibt, dass sie auch in den Schulklassen gewisse Folgen zeitigt. Insbesondere der Kanton Solothurn unternimmt hier Anstrengungen, indem er die Fortbildung auf dem Gebiet der Medienerziehung für sämtliche Lehrer der Unter- und Mittelstufe als obligatorisch erklärt hat. Auf die im Kanton Solothurn durchgeführten Kurse werde ich im Zusammenhang mit dem Situativen Ansatz noch näher eingehen.

25 AV-Zentralstelle am Pestalozzianum 1978, S.6
26 Podehl, in: Hüther u.a. 1979, S.89

5.1. Thesen für die Entwicklung eines Lehrplans zur Medienerziehung

These 17 : *Die Entwicklung und Institutionalisierung der schulischen Medien-
erziehung ist durch folgende Merkmale gekennzeichnet:*

- *Medienerziehung ist vorab in der zweiten Hälfte der sechziger Jahre, und zwar als "Filmkunde" oder "Filmerziehung", eingeführt worden und ist nicht selten über diese Ansätze kaum hinausge-
langt.*
- *Medienerziehung wurde weitgehend konzeptlos und in einem inhaltlichen und methodischen Pluralismus betrieben, der allein von den Präferenzen und der Kompetenz einzelner Lehrkräfte, den unterrichtsorganisatorischen Möglichkeiten, der technischen Ausrüstung und den zur Verfügung stehenden Informations-
trägern abhängig war.*
- *Die föderalistische Struktur des Schulwesens verhindert oder erschwert eine interkantonale Zusammenarbeit. Die der Erziehungs-
direktorenkonferenz unterstellte Schweizerische Kommission für audio-visuelle Unterrichtsmittel und Medienpädagogik (SKAUM) ist finanziell unterdotiert und kann die Bedürfnisse des Medienerziehungs unterrichtenden Praktikers bezüglich Unterrichtshilfen usw. nicht befriedigen.*
- *Mit wenigen Ausnahmen ist Medienerziehung - wenn sie überhaupt im Lehrangebot figurierte - im Bereich der Lehrergrund-
ausbildung und Lehrerfortbildung ein randständiges Gebiet ge-
blieben. Das hat seine direkte Auswirkung auf die schulische Praxis, indem Medienerziehung dort infolge befürchteter oder objektiv fehlender Sachkompetenz oft keinen Eingang findet.*

These 18 : *Die meisten der heute noch inkraft stehenden Lehrpläne zur Medienerziehung müssen als überholt bezeichnet werden. Sie konnten bei ihrer Festlegung weder die Entwicklung der Medienkonsumtion und das wechselnde Angebot der entsprechenden Unterrichtshilfen antizipieren, noch gelang es diesen Lehrplänen, den Raum für ihre unerlässliche inhaltliche und konzeptuelle Weiterentwicklung offen zu halten.*

These 19 : *Bis vor wenigen Jahren entstanden Lehrplankonstruktionen, Lehrmittel und didaktische Unterrichtshilfen im Bereiche Medienerziehung meistens auf die Initiative interessierter Einzelner oder Gruppen, die hingegen selten mit finanzieller oder institutioneller und schon gar nicht wissenschaftlicher Unterstützung rechnen konnten. In einem derartigen Rahmen erfolgt die Entwicklung medienerzieherischer Konzepte erst durch die Kantone Zürich und Basel-Stadt. Diese Arbeiten wurden Mitte der siebziger Jahre unabhängig voneinander begonnen, und sie weisen nur geringe Uebereinstimmungen auf, da sie schon bezüglich ihres Ansatzes - dort hierarchisch aus empirischer Wissenschaft deduziert, hier handlungsorientiert ausgerichtet - stark differieren.*

TEIL II

**MERKMALE FÜR DIE MEDIENERZIEHUNG:
DIDAKTISCH-THEORETISCHE GRUNDLAGEN
UND LEITKATEGORIEN**

6. Handlungsorientierung

Für uns wäre es an der Zeit zu fragen, ob es Sache unserer Kinder sein müsse, in der Schule eine Arbeit zu leisten, die sie nicht nur von der Wirklichkeit isoliert und sich selber entfremdet, sondern ihnen Arbeit an und für sich als etwas Entfremdetes und Entfremdendes vermittelt. Lernen muss sein, gewiss, aber Lernen muss nicht Stillsitzen, Aufpassen, Zuhören und Mundhalten bedeuten. Lernen müsste auch nicht aufs Schulzimmer fixiert sein. Lernen könnte auch stattfinden, indem eine Arbeit getan, etwas hergestellt, etwas gestaltet, kurz: etwas p r o d u z i e r t wird. Vielleicht sogar mit Freude, vielleicht sogar mit Lust.

*Alexander J. Seiler,
Filmschaffender, 1979*

Die wissenschaftstheoretische Abstützung auf den Ansatz der Handlungsforschung wirft für die Entwicklung eines Lehrplans zur Medienerziehung verschiedene Probleme auf. Das vom Standpunkt der Wissenschaft her bedeutendste ist die Frage der Legitimation dieses Ansatzes.

Abgesehen von meinen Ausführungen zur Wissenschafts- und Medientheorie in den vorangegangenen Kapiteln, in denen eine logische Herleitung eines interaktionistisch-handlungstheoretischen Konzepts versucht worden ist, können keine weiteren Legitimationen, weder wissenschaftstheoretischer noch anthropologischer Art, zur "Absicherung" des von mir gewählten Ansatzes eingebracht werden, die nicht schon andernorts ausgiebig diskutiert worden wären (1). Die Handlungsforschung muss sich den Vorwurf gefallen lassen,

1 Die Kontroverse zur Handlungsforschung und ihrer wissenschaftlichen Legitimation, die Mitte der siebziger Jahre geführt worden ist, hier aufzugreifen, erachte ich nicht als gewinnbringend. Dazu vgl. vor allem:

keine klaren Konturen auszuweisen und aus zahlreichen Elementen verschiedenster Forschungsansätze "zusammengezimmer" (2) zu sein.

Die Diskussion um die Wissenschaftlichkeit der Handlungsforschung ist insgesamt ohne gewinnbringende Perspektiven geblieben (3) und hat sich weitgehend nur auf abstrakter Ebene abgespielt, ein Vorwurf, der - nicht unbe-rechtigterweise - selbst an Moser gerichtet worden ist (4). Es ist meines Erachtens auch weder einer systemimmanenten noch -kritischen Anthropologie aufzuzeigen geglückt, wie dieser Ansatz in die Praxis umgesetzt funktioniert: Ottomeyers marxistische Handlungstheorie liefert trotz ihres An-spruchs, einen "Aufstieg vom Abstrakten zum Konkreten" (5) vorzunehmen, keine für die Praxis relevanten Grundlagen.

Auf der anderen Seite hat auch die traditionelle empirisch-pädagogische For-schung zur Lösung der Probleme im Zusammenhang mit Erziehung und Schule bisher nur einen bescheidenen Beitrag zu leisten vermocht. Es ist wohl kaum vermessen, wenn ich behaupte, dass zum Beispiel die Veränderungen im Bereich der Schule durch technokratische Reformen - als Ausfluss eines po-sitivistischen Wissenschaftsverständnisses - nur neue Schwierigkeiten ge-schaffen haben. Diese sind insbesondere im sozialen Bereich aufgetreten und vermutlich gravierender als die Probleme einer unausgeschöpften Lerneffi-zienz, der die technokratische Reform zu Leibe rücken wollte.

Uebrigens ist deutlich festzuhalten, dass in der Pädagogik ein einheitli-ches Forschungsparadigma nicht existiert (6), weshalb nicht einzusehen ist, warum für die Entwicklung eines Lehrplans zur Medienerziehung nicht auf einen Ansatz rekurriert werden soll, der für *diese* Zwecke der fruchtbarste

- Klafki 1973, S.487 - 518

- Moser 1975

- Gstettner 1976, S.321 - 333

- Wellenreuther 1976, S.343 - 356

- Moser 1976, S.357 - 368

- Rathmayr 1976, S.369 - 376

- Auernheimer 1976, S.377 - 386

2 vgl. Schorb u.a. 1976, S.237

3 vgl. Gstettner 1976, S.324

4 Rathmayr 1976, S.374

5 Ottomeyer 1976, S.181

6 Schorb u.a. 1976, S.237

zu sein verspricht. Ein "Bekenntnis" zur Handlungsforschung geht indes keineswegs einher mit einem Verzicht auf wissenschaftliche Standards (7): Insofern als sie für eine fundierte Curriculumentwicklung im Sinne der Handlungsforschung unerlässlich oder hilfreich sind, finden "klassische" wissenschaftliche Verfahren ihre Berücksichtigung in dem Masse, als sie einen Beitrag zur Lösung von in der *Praxis* auftauchender Fragestellungen versprechen. Denn das Interesse einer handlungsorientierten Forschung liegt ja in der Anleitung zur Lösung praktisch relevanter und im Alltagshandeln liegender Probleme. Erklärtes Ziel der Handlungsforschung ist es denn auch, den Zusammenhang zwischen Wissenschaft und dem handelnden Individuum transparent zu machen, indem mit der Methode des Diskurses oder "kooperierenden Dialogs" (8) eine gemeinsame Zielfindung für den durchzuführenden Forschungsprozess erreicht werden soll.

Ein weiteres Problem im Zusammenhang mit der Handlungsforschung ist ein definitorisches.

"Handeln", dieser von der Pädagogik seit langem und in allen Farbtönen verwendete und entsprechend abgenutzte Begriff (9), ist in dieser Arbeit bislang weder umschrieben noch gegenüber anderen Begriffen abgegrenzt worden. Eine für unsere Belange tragfähige Definition von Handeln gibt U.Maas: "Eine Tätigkeit, die über ihre eigenen Bedingungen verfügt, dadurch, dass sie diese geschaffen hat, wollen wir Handeln nennen" (10). Diese auf Anhieb so einfache und dennoch komplexe Definition könnte zum besseren Verständnis folgendermassen paraphrasiert werden: Jemand handelt, wenn er die Bedingungen für sein Tätigsein so mitbestimmt, dass sich seine eigenen Be-

7 vgl. Wellenreuther 1976, S.343

8 vgl. Heinze, in: Issing/Knigge-Illner 1976, S.262

9 Moser (1976, S.362 + 363) erscheint der Handlungsbegriff aufgrund seiner Verwendung durch soziologische Theorien und der geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Methodologie derart belastet und ambivalent zu sein, dass er es vorzieht, am Terminus "Aktionsforschung" statt "Handlungsforschung" festzuhalten.

10 Maas, zit. nach: Ingendahl u.a. 1977, S.18

Maas/Wunderlich haben mit "Pragmatik und sprachliches Handeln" bereits 1972 einen handlungsorientierten Ansatz für den Deutschunterricht vorgelegt.

dürfnisse und Interessen darin niederschlagen (11). Ziel des Unterrichts muss es demnach sein, die Schüler *handlungsfähig* zu machen, d.h. sie zu befähigen, "an der Kritik, Aufklärung, Begründung und Funktionalisierung, kurz, an der Sinngebung des Handelns teilnehmen" (12) zu können. Ein handlungsorientierter Unterricht bezieht das, was die Schüler beschäftigt, ihre Erfahrungen und Probleme unter der Zielsetzung mit ein, sie zu befähigen, jetzt oder später, in verschiedenen Lebenssituationen selbständig und verantwortlich zu handeln (13).

Um das für uns hier bedeutsame "Handeln" noch näher zu umschreiben, schlage ich vor, es von der Verwendung, die eine empirisch-analytische "Handlungstheorie" davon macht, klar abzugrenzen. Wenn eine positivistisch orientierte Verhaltensforschung von "Handeln" spricht, meint sie das Handeln, wie es aus dem Reiz-Reaktions-Schema resultiert und das gerade *nicht* "eine Tätigkeit ist, die über ihre eigenen Bedingungen verfügt, dadurch, dass sie diese geschaffen hat." Bereits Schäfer/Schaller (14) haben aufgrund ähnlicher Ueberlegungen daher gefordert, Verhalten und Handeln zu unterscheiden. Etwas vereinfacht gesagt, würde ich Verhalten als eine vor allem fremdbestimmte, Handeln hingegen als weitgehend selbstbestimmte Aktivität des Individuums bezeichnen.

Diese Definitionsversuche sind unumgänglich, wenn ich den hier entwickelten *handlungsorientierten Ansatz* von früheren Konzepten abzuheben trachte, die unter der gleichen Bezeichnung firmierten. Erstmals ist diese von Engelmann/Zametzer verwendet worden, die bereits 1974 mit "Kommunikation und Handeln" die Grundlagen für eine handlungsorientierte Mediendidaktik zu legen versuchten. Die Autoren gehen aus von einem Handlungsbegriff, wie er vom Symbolischen Interaktionismus entwickelt worden ist, und der besagt, "dass menschliche Gruppen und Gesellschaften nur in der Handlung bestehen und deshalb in Handlungskategorien erfasst werden müssen" (15). Diese Handlungen

11 vgl. Ingendahl u.a. 1977, S.18

12 Hiller, zit. nach: a.a.O., S.22

13 vgl. a.a.O., S.23, 64 - 88

14 vgl. Schäfer/Schaller 1971, S.61

15 vgl. Engelmann/Zametzer 1974, S.127 - 136

sind aufeinander bezogen und sie sind ein endloser Prozess sozialer Interaktionen. Menschliches Verhalten wird im Prozess sozialen Handelns geformt, bedeutet also nicht jedes beliebige Tun, sondern muss immer im Bezug auf den anderen gesehen werden. Handeln als soziales Handeln findet mittels signifikanter Symbole statt, wozu G.H.Mead und H.Blumer alle verbalen und non-verbalen kommunikativen Vermittlungsdimensionen zählen. Blumer, der zusammen mit Mead zu den Begründern dieses Zweigs der Wissenssoziologie gehört, definiert Handeln als "Gesamtheit einer ständigen Aktivität" in sozialen Interaktionen. "Ein Grundprinzip des Symbolischen Interaktionismus lautet, dass jeglicher empirisch orientierte Entwurf einer menschlichen Gesellschaft (...) vom Beginn bis zum Ende die Tatsache berücksichtigen muss, dass menschliche Gesellschaft aus Personen besteht, die sich an Handlungen beteiligen" (16).

Der Begriff Handeln ist somit weitgehend identisch mit sozialer Interaktion und umfasst nach Engelmann/Zametzer "den *ganzen* Komplex von Bezügen, die zur Umgebung hergestellt werden", womit "Handeln konstitutiv für menschliche Gesellschaft überhaupt" wird (17). Wenn zudem "Handeln und Kommunikation zwei *nur analytisch trennbare* Aspekte eines komplexen Prozesses sind" (18), wird für mich der Handlungsbegriff derart allgemein und austauschbar mit anderen Begriffen der Kommunikationstheorie und der Verhaltensforschung, dass er (fast) alles bedeuten kann und daher für unsere Zwecke unbrauchbar wird.

So erstaunt es keineswegs, wenn Engelmanns und Zametzers Vorschläge für die Medienerziehung unter dem Stichwort Handlungsorientierung ebenso gut einem anderen Ansatz zugeordnet werden könnten. Wenn Handeln *jede* auf andere Menschen bezogene oder reagierende Aktivität, also jede Inter-Aktion, meint, ist letztlich sozusagen *jegliche* medienerzieherische Bemühung, wie immer sie didaktisch und ideologisch auch ausgerichtet sein mag, ein Handeln im Sinne der von den beiden Autoren erläuterten Definition dieses Begriffs. Eine solche weitgefasste Interpretation scheint mir daher untauglich zu sein und damit mag auch zusammenhängen, dass im Bereich der Medienpädagogik

16 Blumer, zit.nach: a.a.O., S.134

17 Engelmann/Zametzer 1974, S.134 + 139, Hervorhebung A.F.

18 a.a.O., S.136, Hervorhebung A.F.

der Ansatz des Symbolischen Interaktionismus später oder von anderen Autoren nicht mehr weiterverfolgt worden ist.

Neben "Handeln" ist "*Wissen*" als weitere zentrale pädagogische Kategorie hier kurz ersterer gegenüberzustellen. Die traditionelle Didaktik, in der beide Begriffe von Bedeutung sind, hat versucht, das Problem des Verhältnisses von Wissen und Handeln vom Wissen aus zu lösen. Dabei wurde Wissen zwar als Voraussetzung von Handeln erkannt, letzterem aber eine sekundäre Bedeutung zugemessen und es keineswegs zwingend aus Wissen resultierend betrachtet. Ein handlungsorientierter Unterricht setzt indes voraus, dass das Lernen nicht auf die bloße Vermittlung von Wissensinhalten reduziert werden darf (19), sondern *durch* und *über* Wissen zu Handeln anleiten soll. Dröge hat diesbezüglich festgehalten, Wissen sei keineswegs passiver Natur, sondern habe vielmehr eine aktive Rolle einzunehmen. "Wissen ist die *im Handeln vermittelte* und dieses vermittelnde Existenzform individueller und gesellschaftlicher Erfahrung" (20). Dröge bezeichnet den Wissens-Handlungszusammenhang als *Bewusstsein*, das entsteht, sich ändert und sich erhält in einem kontinuierlichen Prozess der aktiven Aneignung von Wissen in einem *Erfahrungszusammenhang*. "Bewusstsein verhält sich also zum Wissen durch seine aktive Aneignung, die als Prozess der beiden Momente Rezeption und Reflexion in der Praxis erfolgt, wobei im zweiten Moment (in der Reflexion, A.F.) prüfende Anwendung und Entstehung des Wissens im Handeln zusammenfallen" (21).

Diese Ausführungen machen deutlich, wie eng Handeln mit *durch Erfahrung* erworbenem Wissen und mit Bewusstsein zusammenhängt und wie umgekehrt aber auch aus Handeln über Erfahrung Wissen resultieren kann. Diese Begriffe sollen in einem späteren Kapitel wieder aufgegriffen werden, vorerst ist es darum gegangen, den Begriff des "Handelns" für die Zwecke einer handlungsorientierten Medienerziehung genauer zu definieren.

19 vgl. Schäfer/Schaller 1971, S.124

20 Dröge 1972, S.72, Hervorhebung A.F.

21 a.a.O.

Die Auseinandersetzung mit Dröges Beitrag zur Theorie der Bewusstseinsbildung als Grundlegung einer materialistischen Kommunikationstheorie muss hier vernachlässigt werden. Siehe dazu besonders: Beth/Pross, 1976, S.45 - 53

Ein wesentliches Merkmal des handlungsorientierten Ansatzes ist der zwischen den Beteiligten stattfindende *Diskurs* als Instanz für die Annahme, Verwerfung oder Revision eines handlungsforschenden Prozesses. Handlungsorientierung ist also das Ergebnis von Ver-Handlung, insofern als über ihre Gültigkeit in systematischer Argumentation verhandelt wird (22). Diese Gültigkeit ist nach Moser *situationsabhängig* (23), indem sie gemessen wird an den Bedürfnissen der spezifischen Situation, für die die Handlungsorientierung Geltung hat. Dieser Gedanke verweist uns auf den "Situativen Ansatz", auf den ich ebenfalls später noch eingehen werde. Die situative Abhängigkeit der Gültigkeit von Handlungsorientierung bedeutet für Moser hingegen nicht, dass sich diskursiv gefundene Übereinstimmungen nicht generalisieren lassen. Denn für Moser ist Generalisierbarkeit nicht eine Frage der Herstellung wissenschaftlicher Objektivität im Sinne der empirisch-analytischen Wissenschaft, sondern eine Frage der begründeten Zubilligung von Generalisierungsfähigkeit an Argumenten im Diskurs selbst (24). Weil es im Rahmen einer handlungsorientierten Grundlegung nicht möglich ist, eine Gültigkeit ein für alle Mal zu verbürgen, hat dieser Ansatz demnach einen zyklischen Charakter, indem jeder Diskurs mit fortschreitendem Forschungsprozess aufgrund neuer Argumente wieder aufgegriffen werden und der Forschungsprozess Modifikationen erfahren kann.

Was heisst das nun bezogen auf eine handlungsorientierte Medienerziehung?

Eine handlungsorientierte Curriculumentwicklung kann keine ein für alle Mal und für alle Schulstufen, Schüler und Lehrer festgesetzten Inhalte und Zielvorstellungen vorlegen wollen. Vielmehr hat sie jene Leitkategorien in ihre Reflexion miteinzubeziehen, die eine fixierte inhaltliche Struktur und vorgegebene Unterrichtsziele im engeren Sinne ausschliessen: Der Situative Ansatz, die authentische Erfahrung und die Projektorientierung sind konstituierende Elemente der handlungsorientierten Lehrplankonstruktion. Sie sind als von spezifischen stufen- und entwicklungsgemässen sowie situativen und schulorganisatorischen Faktoren abhängigen *Variablen* im Rahmen einer handlungsorientierten Medienerziehung nicht planbar und somit auch nicht in einem endgültig fixierten Lehrplan darstellbar.

22 Moser 1976, S.359 + 360

23 Moser 1977b, S.16

24 Moser 1976, S.359 + 360

Dieser Einwand bedeutet hingegen keineswegs, dass das ganze Feld prinzipiell offen zu lassen und überhaupt nicht planbar sei. Vielmehr haben die Elemente eines Lehrplans zur Medienerziehung gerade diese Variablen zum Ausdruck zu bringen. Sie sollen zudem derart angelegt sein, dass sie auf eine immanente Revision in einem zyklischen Verfahren hin ausgerichtet sind. Die wissenschaftstheoretischen Hintergründe und die Begründungen für diese Form des Entwicklungsprozesses sind im Zusammenhang mit der diaktischen Theorie und der Kritik an der Curriculumforschung später noch zu liefern.

Vorerst geht es darum, die Handlungsorientierung unter zwei Gesichtspunkten näher zu untersuchen, die eine gewisse Interdependenz aufweisen: Handlungsorientierung ist sowohl auf der Ebene der schulischen Medienerziehung als auch auf der Ebene der Lehrplankonstruktion ein übergreifendes Prinzip.

6.1. Handlungsorientierung in der Lehrplanentwicklung

Das Postulat einer handlungsorientierten Medienerziehung präjudiziert die Entscheidung über die Formen ihrer Entwicklung. Die für den Unterricht angestrebten und in den Leitideen dargelegten Ziele gelten auf der Ebene der Planung dieses Unterrichts nicht weniger. So wie die Handlungsforschung die Beteiligten resp. Betroffenen in einen gemeinsamen Bewusstseinsprozess einbezieht, so ist auch eine Lehrplankonstruktion unter diesem Ansatz nur unter Mitwirkung der Beteiligten zu erreichen. "Curriculare Innovationen bleiben für den konkreten Unterricht in den Schulen weitgehend folgenlos, wenn die Lehrer nicht von vornherein in den Innovationsprozess eingezogen werden" (25).

Verschiedene Autoren (26) gehen sogar noch weiter, indem sie alle in einem Forschungsprojekt beteiligten Bezugsgruppen als einflussnehmende Instanzen zur Planung heranziehen möchten. In unserem Fall sind das neben den Lehrern also Eltern und die Schüler. Als von ihrem Einfluss her zumeist unterschätzte Instanzen sind auch Vertreter des administrativ-politischen Systems beizu-

25 Raschert, zit.nach: Heinze, in: Issing/Knigge-Illner 1976, S.263
26 z.B. Moser 1976, S.364

ziehen, was einer Lehrplanentwicklung zu grösserer Durchsetzung auf dieser Ebene verhilft.

Wie realistisch sind diese Forderungen für die Entwicklung eines medien-
erzieherischen Konzepts im Kanton Basel-Stadt?

Im jetzigen Zeitpunkt (Herbst 1979) ist die basisorientierte Lehrplanentwicklung der Medienerziehung durch den Einbezug von 70 Lehrkräften aller Schulstufen - vom Kindergarten bis zur Lehrerbildungsinstitution - gewährleistet. Die zukünftig an diesem Lehrplan arbeitenden Lehrerinnen und Lehrer haben unterschiedliche Vorbildungen im Bereich Medienerziehung - unter anderem durch die zweijährige Mitwirkung am Projekt "Medienerziehung im Kanton Basel-Stadt" - und sind auch in verschiedenen Funktionen tätig - als Praxislehrer in der Lehrerausbildung, als Mitglied einer Lehrplankommission in einem anderen Fach usw. Administration und Schulleitungen sind durch Mitglieder oder Delegierte von allen massgeblichen Kommissionen, Rektoraten, Direktionen und Inspektionen der öffentlichen Schulen und der Schulsynode vertreten.

Mein Konzept zur handlungsorientierten Lehrplanentwicklung sieht hingegen keine direkte Schülerbeteiligung vor. Die Rechtsgrundlagen dazu fehlen ebenso sehr wie für eine direkte Beteiligung von Eltern. Es erscheint mir indes unumgänglich, diese Gruppen über die an der Entwicklungsarbeit Beteiligten repräsentieren zu können. Zu diesem Zweck evaluieren die Lehrkräfte im Rahmen von konkreten Unterrichtseinheiten und Projekten, die sie mit ihren Klassen durchführen, laufend die praktischen Umsetzungen der Lehrplanvorschläge, die aufgrund des handlungsorientierten Ansatzes entwickelt werden. Das von der Handlungsforschung verlangte Delegationsprinzip (27), das die Mitwirkung aller Beteiligten sicherstellen soll, scheint mir dadurch gewährleistet zu sein. Lehrplanerprobungen werden sich nach dieser Phase der Arbeit auf noch breiterer Basis anschliessen, indem im Rahmen von Lehrerfortbildungskursen jene Lehrkräfte des Kantons, die an der Lehrplanentwicklung nicht beteiligt gewesen sind, Projekte mit den Klassen durchführen werden.

27 vgl. a.a.O.

Die Mitwirkung von Eltern bei der Lehrplanentwicklung ist ein noch unge-
löstes Problem. Abgesehen von den fehlenden rechtlichen Grundlagen (was ja
kein *praktisches* Problem darstellt und folglich auch zu überwinden wäre),
ist es wohl kaum möglich, z.T. berufstätige Männer und Frauen für eine min-
destens ein Jahr dauernde Lehrplanarbeit zu gewinnen, selbst wenn es sich
von ihren beruflichen und familiären Belastungen her zeitlich noch einrich-
ten liesse. Darüber hinaus dürften Eltern, die sich den wissensmässigen An-
forderungen einer Lehrplanentwicklung und der Arbeit mit einer Gruppe von
Lehrern gewachsen sehen und freiwillig mitzutun bereit wären, mit grosser
Wahrscheinlichkeit in keiner Weise repräsentativ für jene "Durchschnitts-
Eltern" sein, deren Mitwirkung eigentlich wünschenswert wäre.

Zwei Punkte relativieren indes die fehlende direkte Mitwirkung von Eltern:

- Viele der an der Lehrplanentwicklung beteiligten Lehrkräfte haben selbst
Kinder und kennen daher die im Zusammenhang mit dem jugendlichen Medien-
konsum auftretenden Probleme und familiären Spannungen aus eigener Erfah-
rung.
- Bereits im Rahmen des Projekts "Medienerziehung im Kanton Basel-Stadt"
ist die Zusammenarbeit mit den Eltern als wesentliches Merkmal einer schu-
lischen Medienerziehung akzentuiert worden. Zahlreiche Elternabende und
Elternaussprachen zum Thema Schüler und Massenmedien sowie für Eltern or-
ganisierte Präsentationen projektorientiert entstandener Schülerarbeiten
wurden konkret durchgeführt, und diese Kontakte sollen während und nach
der Lehrplanarbeit die praktischen Unterrichtseinheiten und Erprobungen
weiterhin ständig begleiten, was den Einbezug der Elterngruppe mit ihren
Wünschen und Fragen gewährleisten soll.

Die Entwicklung einer handlungsorientierten Medienerziehung vollzieht sich
also durchaus im Kontakt mit der Praxis und den dort zu definierenden In-
teressen und Bedürfnissen der Beteiligten. Die auf das Feld Schule bezogene
Lehrplankonstruktion geht von der zentralen Prämisse aus, dass dort rele-
vante Innovationsprozesse nur unter Berücksichtigung dieser Interessen *und*
der situativen Bedingungen gelingen können. Künzli (28) nennt einen solchen
Curriculumentwicklungstyp "pragmatisch", da er nicht "von der Sachlogik ein-
mal gesetzter Ziele (...) ausgeht, sondern die Ziel- und Inhaltsbestimmung

28 Künzli, in: Minsel 1978, S.21 + 22

selbst in einem ständigen Gespräch zwischen allen Beteiligten und Betroffenen zu halten versucht." Eine pragmatische Planung versucht, die Handlungsmotive der handelnden Subjekte zur Geltung zu bringen und gegen ihren Verlust in alltäglichen Sach- und Systemzwängen wie gegen die Fremdbestimmung anonymer Planung abzusichern. "Der pragmatischen Planung entsprechen institutionell Formen der aktiven Partizipation und Beteiligung, Formen praktizierender, im Handlungsfeld selber tätiger Planung und Formen der handlungsorientierten Erforschung des Handlungsfeldes. (...) Curriculumentwicklung hat die hier auftretenden Probleme situations- und bedürfnisbezogen zu lösen und nicht neue erziehungswissenschaftliche Erkenntnisse in situationsunabhängige Materialien umzusetzen, um sie dann anzubieten oder zu erlassen" (29). Die Lehrplanentwicklung bedarf also der *Konfrontation* mit bildungstheoretischen Zielentwürfen, mit den konkreten Situationen, für die der Lehrplan gedacht ist.

In Anlehnung an Klafki (30), der 1973 allgemeine Grundcharakteristika für die schulische Handlungsforschung entwickelt hat, lassen sich die Aufgaben einer handlungsorientierten Lehrplanentwicklung etwa wie folgt zusammenfassen:

1. Die Entwicklung eines Lehrplans ist von Anfang an auf die pädagogische Praxis bezogen und dient der Lösung dort auftauchender praktisch-pädagogischer Probleme.
2. Die Lehrplanentwicklung greift als Forschung unmittelbar - und nicht erst *nach* vollzogenem Entwicklungsprozess - als *Anwendung* in die Praxis ein und ist beeinflusst von den Rückwirkungen dieser von ihr selbst initiierten Praxis.
3. Eine handlungsorientierte Lehrplanentwicklung geschieht im Zusammenwirken von Experten und den Beteiligten im betreffenden Aktionsfeld.

Ein handlungsorientiert entwickelter Lehrplan ist also das Gegenteil eines obrigkeitlich verordneten, hierarchisch entstandenen, inhaltlich und methodisch fixierten Lehrplans, wie er z.B. der französischen intellektualistischen Auffassung von Schule entspricht, die in der Tradition der Aufklärung

29 a.a.O., S.22

30 vgl.Klafki 1973, S.488

ausschliesslich "Wissen" vermittelt. Dieser - übrigens auch vom Positivismus und Neopositivismus geförderten - "Instruction" stellt Künzli (31) die "Education", die umfassende charakterliche und soziale Bildung gegenüber, wie sie dem deutschen und angelsächsischen Bildungsverständnis affin sei.

Der hier vertretene Ansatz der Handlungsorientierung geht freilich über diese Form der "Education" hinaus, welcher das Moment eines selbstbestimmten Handelns abgeht: "Curriculare Entwicklungsprozesse sollten (...) so angelegt werden, dass für sie das Interesse an der didaktischen *Emanzipation der Betroffenen* konstitutiv wird" (32).

Bevor dieser Aspekt bezüglich einer handlungsorientierten Medienerziehung näher untersucht werden soll, stelle ich im folgenden den Handlungsbegriff noch in einen massenmedialen Zusammenhang, wobei ich von einer anderen Seite her den Zugang zur Leitkategorie "Emanzipation" herzustellen versuche.

6.2. Handlungsbegriff und Massenkommunikation

In einer personalen Interaktion vollzieht sich Handeln immer direkt. Handlungen finden statt in einem Erfahrungshorizont des einzelnen (33) und sind gerichtet auf ein Gegenüber. Die Formen des Handelns sind bestimmt durch die Wünsche und Bedürfnisse des Handelnden und können von diesem bewusst oder unbewusst zweckentsprechend eingesetzt werden. Dagegen sind Handlungen, die von Massenmedien *vermittelt* werden (z.B. Berichterstattung über Politiker, fiktive Spielhandlungen in Unterhaltungssendungen und Romanen) immer Handlungen *anderer* und nicht des Rezipienten selbst (34). Abgesehen von seiner "Aktivität", die Handlungen anderer, nur fiktiv anwesender Personen zuschauend, zuhörend oder lesend zu konsumieren, bleibt der Rezipient *passiv* (35). Zwar ist denkbar, dass massenmedial vermittelte Handlungen

31 Künzli, in: Minzel 1978, S.23 + 24

32 Heipke/Messmer 1973, S.355, Hervorhebung A.F.

33 vgl. Baacke 1973a, S.211

34 vgl. dazu die im Abschnitt 3.1.2. im Zusammenhang mit der Theorie der formalen Demokratie diskutierte Rezipientenaktivität.

35 Weshalb ich die Rezeption massenmedial vermittelter Kommunikate an sich nicht als "aktive Mitgestaltung" durch den Rezipienten bezeichnen kann, habe ich bereits im Rahmen meiner Kritik am formaldemokratischen Ansatz Saxers aufgezeigt (vgl. Kap.3.1.2.).

gen anderer den Rezipienten zu eigenem Handeln veranlassen oder auffordern, indem er z.B. einem Spendenaufruf folgt, aktiv gegen einen politischen Entscheid protestiert oder ein Produkt kauft, für das am Fernsehen geworben worden ist. Aber solches Handeln führt ihn aus der Rolle des Rezipienten letztlich nicht hinaus und ist ausserstande, die im Wesen der Massenmedien liegende Unmöglichkeit aufzuheben, ein massenmedial angebotenes Gegenüber als realen Interaktionspartner zu nehmen.

Direkte Handlungen bezüglich der Massenmedien als institutionalisierte Interaktionssubjekte geschehen allenfalls in Form von Leserbriefen, Zuschaueranrufen usw., doch beeinflussen diese Rezipientenreaktionen die massenmedial vermittelten fiktiven oder realen Handlungen von Personen infolge des raum-zeitlichen Abstandes zum Rezipienten nicht mehr. Auch umgekehrt ist und bleibt die direkte Ansprache des einzelnen ("Guten Abend, liebe Zuschauer", "Wir wünschen Ihnen eine angenehme Nachtruhe" usw.) eine Fiktion. Denn Rezipienten und handelnde Personen in den Massenmedien stehen niemals in einem direkten Handlungs- und Erfahrungsaustausch (36). Darum kann Handeln auch nicht auf die Massenmedien als Interaktionspartner gerichtet sein.

Für die Entwicklung einer Medienerziehung bedeutet das, dass es bei der Formulierung entsprechender Leitkategorien nicht nur darum gehen kann, die Entwicklung und Förderung der Rezeptionskompetenz gegenüber einem Medium zu fördern, sondern zu den von den Medien vorgeetzten und unveränderbaren Handlungsmustern alternative *selbstbestimmte* Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln. Diese können zum Beispiel von Handlungen in Massenmedien ausgehen, führen aber über diese hinaus, indem Handeln in einen Bezug zum Rezipienten und dessen Interaktionspartner, also in unserem Falle zur konkreten Umwelt des Schülers, zu seinen schulischen und familiären Erfahrungen zu setzen ist.

Eine handlungsorientierte Medienerziehung kann denn auch ansetzen an der Diskrepanz zwischen den Möglichkeiten selbstbestimmten und massenmedial vermittelten Handelns, dessen Surrogatcharakter transparent gemacht werden muss. Das durch die Massenmedien erzwungene passive Konsumieren von Handlungsvollzügen anderer führt direkt zur Frage nach den Produktionsbedingungen von Massenkommunikation einerseits und den durch sie vorgegebenen Rezeptionsbedingungen andererseits.

36 vgl. Baacke 1973a, S.211 + 212

Insofern als Handlungsorientierung den Zuschauer zu selbstbestimmtem Handeln anzuleiten trachtet, muss sie die ökonomischen und politischen Zusammenhänge im Bereich der Massenkommunikation reflektieren, die selbstbestimmtes Handeln, absichtlich oder nicht, verhindern. Ein selbstbestimmtes Handeln sprengt auf jeden Fall den Kreis wechselseitiger Abhängigkeit von Medienproduktion und -konsumtion, in dem der Kommunikator für den "Verkauf" seines Produktes auf den Rezipienten so sehr angewiesen ist, wie sich dieser für seine scheinbare Bedürfnisbefriedigung auf mediale Produkte angewiesen wähnt. Durch sein selbstbestimmtes Handeln entzieht sich der Rezipient dem vorgegebenen und von seinem persönlichen Willen unabhängigen Handeln in den Massenmedien, dem er, ohne je selbst eingreifen zu können, ausgeliefert bleibt, weil das Medium niemals ein sein eigenes Denken, Fühlen und Handeln berücksichtigender Interaktionspartner sein kann. Das Herausstreten aus diesem Regelkreis der Abhängigkeit, die Befreiung von fremdbestimmten Handlungsmustern wird mit dem Begriff *Emanzipation* umschrieben, der im folgenden im Zusammenhang mit der Medienerziehung noch näher zu erläutern ist.

6.3. Emanzipation und Medienerziehung

Es ist nicht zufällig, dass der Begriff "Emanzipation", der Mitte der sechziger Jahre kaum mehr gebraucht worden ist (37), im Rahmen der Studentenbewegung seine Renaissance erfahren hat. Und es ist keineswegs erstaunlich, wenn ich ihn hier zwölf Jahre später eigentlich nur mit Unbehagen noch verwenden kann.

Im Bewusstsein der Bevölkerung wird Emanzipation oft mit der Frauenbewegung in Zusammenhang gebracht und ist in diesem fälschlicherweise verengten Verständnis nicht selten mit negativen Assoziationen besetzt, was zum Beispiel im Schimpfwort "Emanze" zum Ausdruck kommt. So viele Deutungen und vor allem politische Wertvorstellungen sind der "Emanzipation" in der Zwischenzeit aufgeladen worden, dass ich diesen Begriff besser durch einen weniger vorbelasteten ersetzen würde, der das gleiche meint. Allein, der Begriff "Mündigkeit", den verschiedene Autoren synonym mit "Emanzipation" verwenden, unter-

37 vgl. a.a.O., S.311

scheidet sich, genau besehen, von diesem in einem entscheidenden Punkt: "Mündigkeit" umfasst eine individuelle, "Emanzipation" dagegen eher eine kollektive Dimension (38). So wie Mündigkeit die Handlungsfähigkeit aufgrund eigener Entscheidungskompetenz meint, so bedeutet aber auch die für ein Kollektiv gültige Emanzipation die Befreiung aus einem Abhängigkeitsverhältnis. Um die Unterschiede dennoch nicht zu verwischen, ziehe ich es trotz meiner Bedenken vor, weiterhin von "Emanzipation" zu sprechen.

Aufgrund seiner historischen Analyse des Begriffs kommt Baacke zu folgenden, hier gekürzt wiedergegebenen Definitionsmerkmalen:

- Emanzipation bezeichnet sowohl einen *Prozess* wie das *Ziel* dieses Prozesses
- Emanzipation umfasst sowohl eine *Theorie*, die Emanzipationsbewegungen begründet, als auch eine *Praxis*, die ihnen ihr Verfahren angibt
- Emanzipation setzt bei den sich Emanzipierenden ein *Bewusstsein* von der Notwendigkeit ihrer Emanzipation voraus
- Emanzipation ist etwas, was die sich Emanzipierenden *selbst betreiben*, nicht aber etwas, was einem getan wird
- Emanzipation zielt ab auf die *Selbstverfügung* des Individuums: auf die Verwandlung fremder Autoritäten in eigene
- Emanzipation bedeutet *Aufklärung über die Kompetenz zur Individuation wie über die gesellschaftlichen Bedingungen*, die Erfahrung und Handeln ermöglichen
- Emanzipation impliziert als Voraussetzung die kritische *Ueberprüfung gesellschaftlicher Zustände* immer von neuem
- Emanzipation ist als Prozess und Ziel nur verfügbar zu machen in der *Kommunikationsgemeinschaft* aller Menschen, die Emanzipation wollen oder von der Notwendigkeit von Emanzipation für sich und andere überzeugt sind
- Emanzipation ist nur dann zu verwirklichen, wenn sie sich im *Kommunikationsprozess* vollzieht
- Emanzipation, derart an Kommunikation gebunden, verlässt sich auf die Kompetenz des Menschen, *in kommunikativem Handeln und durch kommunikatives Handeln* die Befriedigung seiner Bedürfnisse zu erreichen (39).

38 vgl. Vettiger 1977, S.16

39 Baacke 1973a, S.312 - 316, Hervorhebungen im Original und A.F.

Bei Baacke ist Emanzipation also eng an Kommunikation gebunden, weshalb er denn auch von einer *emanzipativen Kommunikation* spricht, in der Emanzipation nach seiner Meinung erst zu verwirklichen ist. Gemeint ist damit, dass Kommunikation als ein Prozess, der Emanzipation befördern soll, selbst emanzipativ sein muss. Eine derartige Kommunikation ist also eine, die dem Menschen erlaubt, seine kommunikativen Möglichkeiten "unbeschränkt, aber durchaus situations- und gegenstandsadäquat (...) zu entfalten, und zwar so, dass die eigenen Interessen und Bedürfnisse wie die der Kommunikationspartner den Spielraum wie das Bestimmungsziel abgeben, auf die hin kommunikative Kompetenz jeweils aktualisiert wird" (40). In Anlehnung an Habermas bedeutet emanzipative Kommunikation für Vettiger (41) aber auch die Realisierung einer symmetrischen, herrschaftsfreien Kommunikation.

Eine derartige Kommunikationsstruktur ist hingegen in der Regel nicht verwirklicht und muss daher als idealtypische Forderung für pädagogische Strategien gesehen werden, die emanzipative Kommunikation anstreben. Nach Baacke geschieht das im Rahmen einer von ihm so bezeichneten "Kommunikationsdidaktik", deren Lernziele identisch sind mit den oben formulierten konstitutiven Merkmalen von Emanzipation (42). Das Schwergewicht seiner emanzipatorischen Kommunikationsdidaktik liegt bei Baacke auf der "Selbstverfügung des Individuums", währenddem die sozioökonomische Komponente des Begriffs bei ihm nur insofern Berücksichtigung findet, als sie ein Bestimmungsfaktor des individuellen Bewusstseins ist (43). Das Verständnis von Emanzipation als Klassen-

40 a.a.O., S.326

Im Wissen um die Gefahr eines Leerformelcharakters des Begriffs "Emanzipation" hat B.Claussen bereits 1974 vorgeschlagen, "emanzipative" oder "emanzipatorische Kommunikation" zweckmäßiger durch den Begriff der *argumentierenden oder erkenntnisschaffenden Kommunikation* zu ersetzen. "... die Gültigkeit individueller Erkenntnis bestätigt sich erst, wenn sie sich auch in *rational-argumentierender Kommunikation* (was als Diskurs bezeichnet werden könnte, A.F.) mit anderen Subjekten, die sich um Erkenntnis bemühen, als begründbar erweist." (Haeblerlin, zit.nach: Claussen 1974, S.151, Hervorhebung im Original)

41 vgl. Vettiger 1977, S.41 - 50

42 vgl. Stuke/Heiks 1977, S.75 + 76

43 Hier ist anzumerken, dass Baackes Emanzipationsbegriff vielschichtig erscheint und von ihm diffus verwendet wird. Inwiefern sich die "Selbstverfügung des Individuums" von "Mündigkeit", wie sie hier definiert worden ist, unterscheidet, geht aus seinen Ausführungen nicht klar hervor.

emanzipation, wie der Begriff aus marxistischer Sicht interpretiert wird (44), lehnt Baacke ab (45).

Im Zusammenhang mit einer schulischen Medienerziehung sind kollektive Aspekte von Emanzipation hingegen in einem doppelten Sinne bedeutungsvoll und daher hier nicht ausser acht zu lassen.

Erstens können die Massenmedien selbst nur unter Miteinbezug sozio-ökonomischer Faktoren, die die Gesellschaft betreffen, betrachtet werden, wie ich bereits im Teil I aufgezeigt habe. Zudem richten sich die Massenmedien selbst an eine Vielzahl von durch den Prozess der massenmedialen Ein-Weg-Kommunikation allerdings ver-einzelter Individuen. Unter dem Gesichtspunkt einer emanzipatorischen Didaktik müssten diese daher zu einem Kollektiv zusammengeführt werden, das die dem unidirektionalen Kommunikationsprozess ausgesetzten Individuen wieder zu interagierenden Kommunikationspartnern macht, die vereint weit besser als der einzelne in der Lage sind, gegenüber den Massenmedien in einen emanzipatorischen Prozess einzutreten.

Zweitens bilden "Schüler", sowohl als Klassenverband wie auch als Oberbegriff für alle Kinder im Schulalter, ein Kollektiv mit gemeinsamen emanzipatorischen Interessen gegenüber den Massenmedien. (Da die Schüler aus ver-

44 diesen Aspekt hat vor allem Vettinger 1977, S.16 - 50 fundiert behandelt.

45 vgl. Stuke/Heiks 1977, S.74 + 75

Aufgrund ihrer ausführlichen historischen Analyse des Emanzipationsbegriffs bei Marx und seiner Weiterentwicklungen für pädagogische Zwecke kommen Borchardt u.a. I 1972, S.34 - 40, zur Auffassung, "menschliche Emanzipation" könne von "politischer Emanzipation" nicht getrennt werden: "Wird (...) der Begriff der 'emanzipierten Beteiligung' mit der Marxschen Analyse des Produktionsprozesses unter kapitalistischen Bedingungen (...) konfrontiert(...), so erweist es sich als unreflektierte, ja törichte Annahme, dass Emanzipation zwar 'synchron', doch eigentlich isoliert im Bereich der Erziehung, d.h. in der Schule vonstatten gehen könnte. Vielmehr sind entsprechende Konzeptionen, solange sie nicht die ganze Tragweite des Begriffs 'Emanzipation' in der spätkapitalistischen Gesellschaft erfassen (...), nicht nur ahistorisch und idealistisch, sondern im stärksten Masse im Sinne der bürgerlichen Ideologie wirksam, weil sie theoretisch den Anschein der Fortschrittlichkeit erwecken, praktisch jedoch nur der Stabilisierung des kapitalistischen Wirtschafts- und Herrschaftssystems dienen."(a.a.O., S.35). Da hingegen die Autoren die Realisierung der "menschlichen Emanzipation" erst durch "die sozialistische Revolution" garantiert sehen (a.a.O., S.40), erweist sich ihre marxistische Interpretation des Emanzipationsbegriffes für unsere Zwecke als unbrauchbar.

schiedenen sozialen Schichten stammen, kann hingegen nicht von einer bei ihnen als intersubjektiv identisch angenommenen Klassenlage und einer gemeinsamen ökonomischen Deprivation ausgegangen werden, wie das ein marxistischer Ausgangspunkt (46) annimmt.) Dass diese emanzipatorischen Interessen erst durch einen medienerzieherischen Unterricht bewusst zu machen und wahrzunehmen sind, ist evident: Die kritische Infragestellung der meist fraglos akzeptierten Autorität - und der damit verbundenen Abhängigkeit - von Massenmedien kann nur in einem erzieherischen Prozess geschehen, der sich an den Gedanken einer emanzipatorischen Erziehung orientiert.

Welches sind nun die Zielsetzungen einer emanzipatorischen Erziehung?

Sie versucht, Fremdbestimmung zugunsten von Selbstbestimmung abzubauen (47). Dieses Kriterium ist für die Medienerziehung zweifellos von besonderer Bedeutung, da der Inhalt massenmedialer Kommunikate und zu einem grossen Teil auch ihre Rezeptionsformen fremdbestimmt sind. Eine emanzipatorische Erziehung stellt sich also auf die Seite der Rezipienten und richtet sich gegen die fremdbestimmenden Mechanismen der Massenmedien. Dieser Standort impliziert freilich Konflikte durch den Umstand, dass eine emanzipatorische Erziehung die Massenkommunikation nicht so hinzunehmen gewillt ist, wie diese gegenwärtig funktioniert und strukturiert ist. Damit gerät die emanzipatorische Erziehung jedoch unweigerlich in Konflikt mit den gesellschaftlichen Mächten hinter den Massenmedien. Dieser Konflikt wird von der emanzipatorischen Erziehung hingegen als unabdingbare Voraussetzung für den aktiven Abbau von Fremdbestimmung verstanden, da dieser nur durch die Disfunktionalität zum fremdbestimmenden System überhaupt erst gewonnen werden kann. Daraus folgt, dass die emanzipatorische Erziehung versucht, anstelle von Anpassung an Inhalte und Rezeptionsformen der Massenkommunikation ein diesbezügliches kritisches Bewusstsein zu entwickeln und die Ich-Stärke gegenüber den nach allen Regeln der (Geschäfts-) Kunst sich verkaufenden Massenmedien zu fördern.

46 z.B. H.J.Giegel, zit.von: Stuke/Heiks 1977, S.75

47 vgl. Raith W., Handbuch zum Unterricht - Modelle emanzipatorischer Praxis, W.Raith Verlag, Starnberg 1973, zit.nach: Schweingruber 1979, S.110 + 111

W.Raith (48) betont ausdrücklich den im weitesten Sinne politischen Charakter der emanzipatorischen Erziehung, die sich nicht nur in der Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Verhältnissen stehend sieht, sondern auch die Schule selbst nicht als konfliktfreien und entpolitisierten Freiraum versteht. Die Schule soll keine konfliktfreie "pädagogische Gegenwelt" künstlich zu konstruieren versuchen, die die realen Verhältnisse einer keineswegs konfliktfreien Umwelt zu eliminieren trachtet. Vielmehr muss die Schule ihren eigenen Freiraum überschreiten und in anderen gesellschaftlichen Bereichen und Institutionen im Sinne der Zielsetzungen von Emanzipation handelnd wirksam werden. "Das emanzipatorische Interesse nimmt die Inhalte in bezug auf Veränderung der gegebenen Wirklichkeit in den Blickpunkt" (49).

Die emanzipatorische Erziehung geht davon aus, dass der Demokratisierungsprozess in der Gesellschaft noch nicht abgeschlossen ist. Vor allem für den Bereich der Massenkommunikation hat ja Holzer ein erhebliches Demokratiedefizit diagnostiziert, wie ich bereits im Teil I dargestellt habe. Als Richtziel hätte Emanzipation folglich unter Rückgriff auf das demokratische Regelsystem eine fortschreitende Demokratisierung auch im Bereich der Massenkommunikation anzustreben, um den Widerspruch zwischen angeblicher "Objektivität" und "Repräsentativität" einerseits und der gesellschaftlichen Wirklichkeit andererseits zu verringern. Indem sie das mittels analytischer und so demokratischer Methoden wie z.B. des Diskurses zu erreichen versucht, ist die emanzipatorische Erziehung auch kein subversives Bildungsprinzip, wie ihr fälschlicherweise immer wieder unterstellt wird, sondern die Konkretisierung einer auf Demokratisierung gründenden Gesellschaftstheorie.

6.3.1. Emanzipatorische Medienerziehung

Habe ich im vorangegangenen Abschnitt den Zusammenhang von Emanzipation und Massenkommunikation unter dem Aspekt einer emanzipatorischen Erziehung herzustellen versucht, geht es im folgenden nun um die Zielsetzungen für eine schulische Behandlung der Massenmedien. Wie bereits angetönt, sind dabei zwei Aspekte von Bedeutung, nämlich a) die Entwicklung und Förderung der

48 a.a.O.

49 Schäfer/Schaller 1971, S.163

Rezeptionskompetenz und b) die Wahrnehmung selbstbestimmter Handlungsmöglichkeiten.

a) Rezeptionskompetenz

Darunter ist die Auseinandersetzung mit den Massenmedien unter dem Aspekt der *Analyse ihrer Kommunikate und Produktionsstrukturen* zu verstehen. Die Erforschung der formalen Gestaltungsmittel ("wie es gemacht wird") und die Aufdeckung der ideologischen Implikationen und ökonomischen Hintergründe von Massenmedien ist dabei durchaus nichts Neues: Die "klassischen" und die unter dem Signum der Ideologiekritik laufenden medienerzieherischen Ansätze haben das methodische Instrumentarium für diese Analysen schon längst geliefert. Dieser *aufklärerische Aspekt* scheint mir ein unerlässlicher Bestandteil auch einer handlungsorientierten Medien-erziehung zu sein, da er die Voraussetzungen für jenes bewusste - "wissende" - Verhältnis zu den öffentlichen Medien schafft, das die Richtlinien für ein eigenes Handeln erst vorzuzeichnen vermag. Die Analyse etwa von Modezeitschriften, Jugendzeitschriften usw. dient der Problematisierung des Zusammenhangs von Massenmedien und Werbung, konstruierter Bedürfnisse durch Mode und Showbusiness sowie ihrer Vermarktung durch die Massenmedien. Aufklärung über diese Zusammenhänge heisst demnach "Infragestellen von Autorität und Ideologie" (Bauer), was mit einigen der oben aufgestellten Definitionen von Emanzipation identisch ist.

Ein unter diesem Gesichtspunkt stattfindender Unterricht ist *parteilich*, indem er diese Diagnose gesellschaftlicher und besonders massenkommunikativer Phänomene aus der Sicht des Rezipienten - in unserem Fall des Schülers - vollzieht (50), der ja als Konsument direkt (Werbung) und indirekt (Idole, Statussymbole, vermittelte Wertvorstellungen usw.) angesprochen wird.

Rezeptionskompetenz bedeutet aber nicht nur die Durchschaubarmachung dieser Mechanismen, sondern auch der Vollzug praktischer Konsequenzen aus dem erworbenen Wissen, nämlich die Infragestellung des eigenen Medienkonsums, des eigenen, eventuell bis anhin unreflektierten Konsumverhaltens, das sich nicht direkt auf massenmediale Einflüsse zurückzuführen

50 vgl. Zimmermann, in: Brändle u.a. 1976, S.5 - 7

ren lassen braucht. Es geht also ebenso sehr um ein bewussteres und kritischeres Verhältnis zur eigenen Umwelt, die allerdings nur unter dem Miteinbezug dieser Einflüsse adäquat bewertet werden kann. "Medienerziehung ist in einem engeren Sinn die Erziehung zur Einsicht in die Strukturen und Funktionen der Massenmedien mit dem Ziel kritischen und umweltbewussten Gebrauchs der massenmedialen Angebote" (51). In einem weiteren Sinne ist Medienerziehung - unter anderem - auch die Reflexion des eigenen Handelns, das mittelbar an die Massenkommunikation und die durch sie vermittelten Inhalte und Wertvorstellungen gebunden ist.

b) Handlungskompetenz

Die Zielsetzungen einer emanzipatorischen Medienerziehung bleiben also nicht auf der Basis des "kritischen Konsumenten" stehen. Ueber die mittels analytischer Verfahren zu gewinnende Diagnose der Massenkommunikation und ihrer Bedingungsfaktoren hinaus ist der Raum für eigenes kommunikatives Handeln zu schaffen. Medienerzieherische Lernprozesse sind also so zu organisieren, dass sie im praktischen und produktiven Umgang mit Medien auch *sinnliche Erfahrungen* ermöglichen. "Dabei kommt es nicht nur darauf an, den ausserschulischen Erfahrungsbereich des Schülers, seine Sozialisationserfahrungen, seine Mediengewohnheiten und häufig verborgenen Bedürfnisse und Interessen zum selbstverständlichen Gegenstand schulischen Lernens zu machen, sondern durch projektorientierte Organisationsformen des Lernens über den zeitlichen und örtlichen Rahmen des Fernsehunterrichts, des einzelnen Fachunterrichts und auch der Schule so oft wie möglich hinauszugehen, um den Zusammenhang von Schule (Arbeit) und Freizeit, von Lernen und Leben für den Schüler unmittelbar erfahrbar zu machen" (52). Wenn die "Umwelt als Lernraum" (53) ein emanzipatorisches, auf Selbstbestimmung gegründetes Lernen im Zusammenhang mit Massenmedien ermöglichen soll, dann setzt dies voraus, dass der Lernende - durch die beschriebenen Verfahren - die zwischen ihm und den Medienproduzenten divergierenden Interessen erkennt und Gelegenheit bekommt, in der Umwelt Verhaltensweisen zu erproben, die ihn zur Verände-

51 Bauer, in: Wodraschke 1979, S.157

52 Gast, in: Hüther u.a. 1979, S.44

53 So der Titel eines 1973 erschienenen Werks von Grüneis/ Mayrhofer/Zacharias, das Giffhorn, in: Ehmer 1974, S.273, zitiert.

rung dieser Umwelt gemäss seinen eigenen Interessen befähigen. (Siehe auch Kapitel 9.3.2. Authentische Erfahrung.)

In dieser Diskrepanz zwischen den öffentlichen, politisch und wirtschaftlich determinierten Produktionsbedingungen von Massenkommunikation einerseits und der Situation des Schülers andererseits findet eine handlungsorientierte, kompetenzvermittelnde Medienerziehung einen zentralen Ansatzpunkt. "Indem sie aufzeigt, dass (des Schülers, A.F.) Rezeptionsverhältnisse politisch bedingt sind, indem sie aufzeigt, dass eine Veränderung dieser unbefriedigenden Divergenzen zwischen Produktion und Konsumtion gesellschaftlich möglich ist, weil man die klassischen Positionen von Kommunikator und Rezipient aufbrechen und umkehren kann" (54), initiiert Medienerziehung Handlungskompetenz.

Der Einbezug der Umwelt ins schulische Handlungsfeld ist zwar unabdingbare Voraussetzung für eine medienbezogenerische Aktivität, ob er damit allerdings bereits zur "Schaffung alternativer Kommunikationsverhältnisse" befähigt, wie Breuer, Hüther und Schorb noch 1979 meinen (55), wage ich aufgrund später noch darzulegender Argumente zu bezweifeln. Die Einübung in die Rollen des "Konsumenten" und "Produzenten" geschieht viel eher mit dem - weitaus realistischeren - Ziel, unter den Prämissen emanzipatorischer Erziehung Einsichten und Verhaltensmuster zu erarbeiten, die als Grundlage kreativen, selbstverantworteten, verantwortungsbewussten und engagierten Allgemeinverhaltens gewertet werden können (56).

Inwiefern im Rahmen der Schule eine emanzipatorische, auf die Schaffung alternativer Kommunikation abzielende Medienverwendung möglich ist, wird im folgenden nun noch näher zu untersuchen sein. Vorerst ist Handlungskompetenz als Konstituens einer emanzipatorischen Auffassung von Dialektik zu sehen, die die Umwelt aus ihren Ueberlegungen nicht ausschliesst und als eine mittels konkreter Handlungen veränderbare begreift. Eine unter diesem Gesichtspunkt zu entwerfende, emanzipatorische Lernsituation "beruht auf der Wechselbeziehung zwischen Subjekt und

54 Breuer/Hüther/Schorb, in: Hüther u.a. 1979, S.27

55 a.a.O.

56 Bauer, in: Wodraschke 1979, S.157

seiner Umwelt, wobei das Subjekt durch *aktives Verhalten* (= *Handeln* im für diese Arbeit gültigen Sinne, A.F.) die Realität eines Umweltbereiches zum Medium seines Lernprozesses macht. (...) Wahrnehmung von Realität ist die notwendige Funktion eines erkennenden Subjekts" (57).

6.3.2. Emanzipatorische Medienverwendung

War es schon schwierig, "Emanzipation" definitorisch zu fassen, so gilt das erst recht für die unübersehbar gewordenen Umsetzungen dieses Schlagwortes in die Medien- resp. Schulpraxis: Unter dem Stichwort "Emanzipatorische Medienverwendung" sind in den letzten Jahren unzählige Publikationen erschienen, die den Begriff zum Teil nach Gutdünken auslegten. Die Praxisberichte und Beispiele von ausserschulischer Videoarbeit hier auch nur bibliographisch erwähnen zu wollen, wäre ein wenig nutzbringendes Unterfangen - nicht weil es heute ein leichtes ist, die von Stadtteil- und Lehr- lingsgruppen, Bürgerinitiativen und anderen Videogruppen initiierten Projekte als bereits überholte Video-Euphorie abzutun, sondern weil diese Versuche nur in Ansätzen für eine schulische Medienerziehung fruchtbar gemacht werden können.

Insbesondere die Arbeit im Rahmen des Projekts "Medienerziehung im Kanton Basel-Stadt" hat dies deutlich gemacht. Die Gruppe der mitwirkenden Gymnasiallehrer hat Fernsehen und Video zu ihren Leitmedien gewählt und während der anderthalbjährigen Arbeit in der Projektgruppe und in den einzelnen Schulklassen die Erfahrung gemacht, dass sich die Projektberichte von Videogruppen nicht unverändert auf eine schulische Medienerziehung übertragen lassen (siehe Anhang). Es war vielmehr notwendig, die Medien *situationsorientiert, interessenspezifisch* und entsprechend den gegebenen *schulorganisatorischen Rahmenbedingungen* zu verwenden und ihre didaktischen und methodischen Möglichkeiten den jeweiligen spezifischen Zielsetzungen eines gesamten Projekts adäquat einzusetzen. Aufgrund dieser praktischen Erfahrungen halte ich es für unfruchtbar, ja unter Umständen sogar gefährlich - weil damit ein falsches Anspruchsniveau geschaffen wird -, ausserschuli-

57 Giffhorn, in: Ehmer 1974, S.273 + 274

sche Projektberichte als Grundlage für eine schulische Medienerziehung heranzuziehen. Obschon ich also hier den grössten Teil dessen, was in der Fachliteratur unter der Bezeichnung "Emanzipatorische Medienverwendung" läuft, ausschliesse - ohne damit diese ausserschulischen Aktivitäten diskriminieren zu wollen -, ist noch immer nicht hinlänglich eingegrenzt, was *für die Schule* darunter zu verstehen ist. Am einfachsten lässt sich diese Eingrenzung dadurch bewerkstelligen, indem ich zu eliminieren versuche, was eine schulische Verwendung unter emanzipatorischem Interesse *nicht* ist:

- Für unsere Zwecke ohne Verlust und Reue können hier sämtliche theoretischen Ansätze (Enzensberger, Prokop usw.), wie ich sie im 3.Kapitel bereits referiert habe, übergangen werden, da sie keine praktisch relevanten Konsequenzen gezeitigt haben (58).
- Eine emanzipatorische Medienverwendung ist auch nichtidentisch mit einer Aktiven Medienerziehung (59), wie sie in Ansätzen bereits von den traditionellen Vertretern einer "klassischen" Medienerziehung (z.B. Kerstiens, Wasem) und dann vor allem von H.Chresta (1964) gefordert worden ist. Insofern als sich die Konzepte vom Selber-Filme-Machen usw. lediglich als "Schülereigentätigkeit", als *l'art pour l'art* ohne übergeordneten Zusammenhang begriffen, blieben sie auf der Stufe "handwerkelder Bastelei" (60) stehen. Auch jene Arbeit von Videogruppen, die sich von einer ausschliesslich kognitiv betriebenen Medienanalyse aus dem Bedürfnis nach eigener Kreativität abwandten und sich als automatische Alternative zur folgenlosen und insofern gescheiterten Aufklärungskonzeption der Ideologiekritik verstanden (61), hatte und hat nicht unbedingt emanzipatorischen Charakter. Eigenproduktion ist noch nicht gleichbedeutend mit Emanzipation von Massenmedien, vor allem dann nicht, wenn diese, als Vorbilder genommen, formal und inhaltlich zu kopieren versucht werden.
- Ganz deutlich sei hier festgehalten, dass für mich die Repräsentanz von Schülern oder Schulklassen in den bestehenden öffentlichen Massenmedien in keiner Weise deren Ein-Weg-Kommunikation - im Sinne emanzipatorischer

58 Eine Darstellung dieser sich emanzipatorisch verstehenden Medientheorien liefert Paech 1977, S.14 - 21

59 vgl. Kap.4.3.

60 Zimmermann, in: Brändle u.a. 1976, S.15

61 vgl. Dröge u.a. 1979, S.43

Postulate - zu durchbrechen vermag. Die z.B. vom Fernsehen DRS im Herbst 1979 ausgestrahlten Beiträge von Zürcher Gymnasiasten oder die von jeweils im Studio spontan ausgewählten Kindern vorgenommene Kameraführung im Kinderquiz "Eins, zwei, drei" sind vielmehr eine peinliche Machtdemonstration des Götzen Fernsehen, der mit solchen Experimenten nur augenfällig macht, wie kompliziert und für gewöhnlich Sterbliche kaum durchschaubar seine Technik und Dramaturgie doch ist.

Keinesfalls vermag der Einbezug von Schülern den massenmedialen Produktionsbereich zu beeinflussen oder gar umzugestalten (62), und ich stehe daher Experimenten wie "Schülerfernsehen", "Schüler machen Filme" (63) usw. skeptisch gegenüber. Solche Aktivierungen und Kreativitätsübungen vermitteln möglicherweise nützliche Qualifikationen, doch damit allein erwerben sich die beteiligten Schüler noch kein selbstbestimmendes Verhältnis gegenüber den Massenmedien. Wohl eher das Gegenteil ist richtig.

Der einzelne Schüler oder ganze Schulklassen, die über die bestehenden massenmedialen Kanäle in einen Dialog mit Gleichaltrigen zu treten versuchen, sind "liberalistische Kunstfiguren", ihr Auftritt in den Massenmedien "bestenfalls eine Clownnummer der Do-it-yourself-Kultur" (64). "Diese Mitmacher würden nicht in die Studios gelockt und vor Kameras hin- und hergeschoben, wenn das Fernsehen sie nicht brauchte. Zu schnell hat sich das Fernsehvolk an die Programme gewöhnt; dass im Fernsehen 'manipuliert' wird, vermutet heute fast jeder, alles wird nicht mehr widerspruchslos hingenommen. Wenn aber nicht mehr so einfach für wahr genommen wird, was im Licht der Scheinwerfer erscheint, dann lädt man die Leute mal ins Studio ein, um sie hinters Licht zu führen. Technik, Organisation, der Ablauf einer Sendung sind so überwältigend weil undurchschaubar, dass nun keiner mehr wagt, einen Mucks zu sagen. Und da sitzen sie dann als demokratische Dekoration im Studio, während die Politiker nicht etwa zu ihnen, sondern zu den 'Millionen Zuschauern daheim an den Fernsehempfängern' sprechen. Sie müssen herhalten für den Schein demokratischer Kontrolle, gezeigt wird die Realität total unmündiger Menschen" (65). So bleiben denn die in den

62 vgl. Kübler 1977, S.95

63 Diesen Projekten ist Band 3 der "Didaktik der Massenkommunikation" (Paech 1977) gewidmet.

64 Knilli/Röhner, zit. nach: Stuke/Heiks 1977, S.41

65 Paech 1977, S.9

Sendungen von Radio und Fernsehen mitwirkenden Schüler ein Alibi (66) und ohne die geringste Chance, *ihre* Interessen darin zum Ausdruck zu bringen, es sei denn, diese entsprächen zufälligerweise dem vorgefertigten Drehbuch der Produzenten.

Was wäre denn nun eine emanzipatorische Medienverwendung im Rahmen schulischer Medienerziehung?

Für eine selbstbestimmte Medienarbeit eignen sich die öffentlichen Massenkommunikationsmittel wie Radio, Fernsehen, Presse usw. nicht. Doch von ihnen sind die sogenannten "*handhabbaren Medien*" (67) zu unterscheiden, über die Kinder und Jugendliche *verfügen* können (68). Gemeint sind Fotoapparat, Arbeitsprojektor, Tonkassettenrecorder, selbstgemachte Zeitung, Wandzeitung, Plakat, Videorecorder usw. Die Kombination dieser Medien, entsprechend den jeweils spezifischen Einsatzbedingungen, ergibt zahlreiche Verwendungszwecke. Die *Vorteile* dieser verfügbaren, handhabbaren Medien sind offensichtlich:

- Sie sind technisch erlernbar und Schüler können damit, entsprechend ihren altersmässigen Fähigkeiten und technischen Vorkenntnissen, ohne fremde Hilfe arbeiten, wobei der Lehrer als kooperierender und mit seinen Schülern solidarischer Partner entsprechende Hilfeleistungen wahrnimmt.
- So entstandene mediale Produkte unterliegen keiner öffentlichen Kontrolle und bezüglich ihrer formalen Aufarbeitung keinem Zwang nach Verwertbarkeit in den öffentlichen Massenkommunikationsmitteln.
- Ein situativer, d.h. auf regionale und interessenmässige Bedingungen Rücksicht nehmender Bezug kann hergestellt werden. Die *eigene, erfahrbare* Alltagsrealität mit ihren Widersprüchen kann medial thematisiert werden (69).
- Handhabbare Medien ermöglichen Information/Kommunikation für überschaubare Gruppen (Klasse, Schulhaus, Eltern), die zu medialen Produkten aus ihrer eigenen Umwelt in einem anderen Verhältnis als zu massenmedialen Produktionen stehen.

66 vgl. Böckelmann 1975, S.281
und Buselmeier 1974, S.168

67 Baacke 1979b, S.201

68 Ramseier 1979 verwendet dafür den Begriff "verfügbare, handhabbare Medien".

69 vgl. auch a.a.O.

Für Ramseier und Baacke ist die Unterscheidung zwischen öffentlichen und handhabbaren Medien fundamental, obschon dieser Tatbestand in der Medienpädagogik - und nicht nur in der Medienerziehung allein - oft übersehen wird. In beiden Bereichen, im Falle von technischen Unterrichtsmitteln und der schulischen Thematisierung von öffentlicher Massenkommunikation, sind Medien nicht nur *Gegenstand*, sondern auch *Mittel* des Lernens. Insofern sie aber von Rezeptions- zu Produktionsinstrumenten werden, entfällt auch diese systemfunktionelle Trennung, denn "was und wie man produziert, das richtet sich nach den gestellten Aufgaben" (70). Der Eigenproduktion durch handhabbare Medien ist demnach eine pädagogisch grössere Bedeutung als jeder noch so perfekt arrangierten technologischen Lernsequenz beizumessen, die auf den "rein rezeptiven Schüler niederprasselt" (71).

Im Rahmen einer projektorientierten Arbeitsweise - wie sie später noch zu behandeln sein wird - verbindet sich in der Selbstproduktion die Hand- und Kopfarbeit. Bezüglich medienerzieherischer Zielsetzungen heisst das: Im Akt der manuellen Herstellung von Produkten kann das Wissen erworben werden, dass die Gestaltung medialer Inhalte immer einen parteilichen Umgang mit dem darzustellenden Gegenstand zur Folge hat, weil er medienspezifischen Bedingungsfaktoren wie Auswahl, Schnitt usw. unterworfen bleibt. Damit erarbeiten sich die Schüler durch Selbsttätigkeit die Kriterien zur Einschätzung und Analyse massenmedialer Produktionen sowohl für den Bereich der öffentlichen Massenmedien als auch der im Unterricht eingesetzten audiovisuellen und gedruckten Medien (72). Dies weckt ein kritisches Verständnis gegenüber ihren Aussagen und die Fähigkeit zur differenzierteren Beurteilung der informationsvermittelnden Leistungen von massenmedialen Produktionen.

In diesem Zusammenhang ist die Eigenproduktion von Unterrichtsmitteln zu erwähnen, die weit weniger anspruchsvoll ist, als gemeinhin von Lehrkräften angenommen wird, sofern man gestalterisch nicht in Konkurrenz zu den industriellen Produktionen treten will: Dias, Tonaufnahmen, gezeichnete Bilder und Fotografien erfüllen ihren Zweck für eine bestimmte Aufgabe einer be-

70 a.a.O., S.200

71 Zimmermann, in: Brändle u.a. 1976, S.14

72 vgl. Krauth, in: Issing/Knigge-Illner 1976, S.288 + 289 und Krauth 1975, S.51

stimmten Klasse in einer bestimmten Situation oft besser als die auf eine breite Abnehmerschaft hin konzipierten audiovisuellen Fertigprodukte (73). Der "Arbeitskreis Grundschule" (74), der zu diesem Problemkreis eine Fülle von Material vorgelegt hat, weist mit Recht darauf hin, dass es sich insbesondere auf dieser Stufe verbietet, Eigenproduktionen aus dem Unterrichtszusammenhang auszulagern (75). Insofern allerdings der gewählte Unterrichtsgegenstand die Massenkommunikation selbst ist, scheint es mir absolut legitim zu sein, über den Rahmen der eigenen Klasse hinauszutreten und die ausschliesslich im ausserschulischen Raum sich abspielende Rezeption massenmedialer Kommunikate auch in einem ausserschulischen Raum wiederum zu thematisieren. Konkret ist damit die Weitergabe von im Unterricht entstandenen Materialien an eine Öffentlichkeit zu verstehen, die von diesen Informationen angesprochen wird: Mitschüler, Eltern, Lehrer usw. Die Präsentation solcher Eigenprodukte - wie übrigens sehr oft bereits die Herstellung von Interviews, Bildberichten usw. - ermöglichen dem Schüler die Konfrontation mit Personen und Institutionen, was geeignet ist, seine Kommunikations- und Handlungskompetenz zu erweitern. Das versetzt ihn in die Lage, für eine Sache - oder besser: für *seine* Sache - Partei zu ergreifen und diese (seine) Interessen zu vertreten.

Nicht wenige Autoren sehen eine emanzipatorische Medienerziehung erst über die Schaffung einer "Gegenöffentlichkeit" verwirklicht, indem die erarbeiteten Produkte mittels Wandzeitungen, Ausstellungen, Flugblättern, Strassentheater und konkreten politischen Aktionen einer grösseren Öffentlichkeit präsentiert werden oder indem versucht wird, "in bestehende Mediensysteme einzudringen und mit eigenen Inhalten zu füllen (Radio, Fernsehen, im besonderen regionale Verbundsysteme wie das Kabelfernsehen)" (76). Solche Versuche halte ich vor allem für schulische Belange für unrealistisch, ja zum Teil sogar kontraproduktiv. Je grösser nämlich die anvisierte Öffentlichkeit ist, desto stärker müssen sich die für sie bestimmten Kommunikate for-

73 Bereits hier kann in diesem Zusammenhang C.Freinet erwähnt werden, der insbesondere mittels Druckverfahren Schüler ihre eigenen Lehrmittel herstellen liess (siehe auch Kap.8).

74 Haarmann/Schwartz 1977

75 Erichson, in: a.a.O., S.78

76 Zimmermann, in: Brändle u.a. 1976, S.14

mal und verbreitungstechnisch dem bestehenden System Massenkommunikation anpassen. Ich sehe in der Auseinandersetzung mit diesem System und der daraus unwillkürlich eintretenden Erfahrung mit seinen politisch-ökonomischen Restriktionen höchstens einen theoretischen Gewinn für solche Interessengruppen, die diese Erfahrungen zu machen bereit sind. Schüler und ihre Produkte der Gefahr des "Verheizens" aussetzen zu wollen, finde ich in höchstem Grade unsolidarisch und erzieherisch fahrlässig.

Andere Formen der Veröffentlichung von Medienarbeit mögen im Einzelfall durchaus am Platz sein, wenn sich das im Laufe eines projektorientierten Vorhabens (siehe Kap.8) aufdrängt. Die damit verbundenen Gefahren müssen aber klar erkannt werden: Unter Umständen wird die Herstellung eines vorzeigbaren Produkts zum Hauptanliegen, auf das Kraft und Zeit konzentriert wird, wobei prozessorientierte Unterrichtselemente zu kurz kommen. Zudem läuft ein projektorientiertes Herstellen "alternativer Medien" die Gefahr, zum erwähnten handwerkelnden Basteln zu verkommen und sich an den "grossen" Vorbildern messen zu wollen, was einer emanzipatorischen Medienerziehung letztlich entgegensteht.

Unter dem Aspekt der Eigentätigkeit ist noch ein weiterer Punkt bedenkenswert. Wenn sich Medienerziehung einerseits emanzipatorisch, also "befreiend", "unabhängig machend" und "selbstverfügend" versteht, ist es paradox, wenn sie sich auf der anderen Seite in die Abhängigkeit teurer technischer Produktionsmittel begibt, die die Gerätehersteller in immer neuer und verwirrender Vielfalt zu vermarkten versuchen. Super-8-Filmausrüstungen und Videokameras werden in der Schule noch weniger gebraucht als vom Amateur, der im Durchschnitt lediglich zwei Filme dreht - gemäss den Untersuchungen der Apparateindustrie (77) -, bevor diese Geräte in einem Schrank verstauben, weil sie schon bald den Reiz des Neuen verlieren. Soll sich also eine emanzipatorische Medienerziehung dem für die Konsumenten kostspieligen Druck der Geräteproduzenten unterwerfen, die zum Beispiel durch Änderungen des Videoaufzeichnungssystems und andere "Verbesserungen" ein erst seit kurzem bestehendes Videorecordermodell künstlich veralten lassen, um dem Verbraucher ein neues aufzuzwingen? Emanzipatorische Medienerziehung würde auch be-

77 vgl. Engelmann/Zametzer 1974, S.197

deuten, *diese* ökonomischen Mechanismen aufzuarbeiten und sich von ihnen - konsequenterweise - so weit als möglich zu befreien. Alle Bemühungen um "Emanzipation" gerinnen zum unglaublichen Verbalcredo, wenn sie nicht im eigenen Handeln ihren Niederschlag finden. Denn: "*Alle* Handlungen mit Medien, welcher Art auch immer, sollten als Bestandteil eines gesellschaftlichen Ganzen, in den jeder Handlungszusammenhang gestellt ist, gesehen werden" (78).

Zu realisieren wäre eine auf Eigentätigkeit bedachte Medienerziehung also vorab mittels jener handhabbaren Medien, die sich vom technischen und organisatorischen Aufwand her für eine schulische Verwendung eignen. Seine Grenzen hat ein Medium dort, wo seine "Handhabbarkeit" zum Selbstzweck wird, wo es entweder nur von "Spezialisten" (unter den Schülern) bedient werden kann oder sein Umgang technisch so anspruchsvoll ist, dass es ein kreatives Gestalten durch die Schüler selbst eher verhindert als fördert. Denn wichtig ist doch, Handlungsmöglichkeiten mit *Hilfe* der Medien zu initiieren und Medien nicht als handlungsentziehende, sondern als handlungsstimulierende Werkzeuge (79) in die Hand des Schülers zu geben.

Diese handlungsstimulierende Wirkung unterstützt die kompetenzvermittelnden Lernprozesse, wie sie eine handlungsorientierte Medienerziehung unter der Leitidee von "Emanzipation" und "Mündigkeit" postuliert. "So abgebraucht diese Vokabeln sind", meint Baacke (80) in seiner neuesten Veröffentlichung, "die in ihnen enthaltene Programmatik ist es keineswegs."

78 Baacke 1979b, S.200, Hervorhebung A.F.

Dieser Satz steht bei Baacke im Zusammenhang mit "Erziehung zur Mündigkeit", und hat natürlich erst durch den von mir hergestellten Kontext und meine Hervorhebung seinen ihm so unterschobenen Sinn erhalten.

79 a.a.O.

80 a.a.O.

6.4. Thesen zum Merkmal Handlungsorientierung

Leitkategorie Handlungskompetenz:

- These 20 : *Eigenes Handeln setzt die mitbestimmende und die Erfahrung mit-
einbeziehende Teilnahme an Begründung und Kritik eigenen Han-
delns unter der Zielsetzung voraus, jetzt oder später, in ver-
schiedenen Lebenssituationen selbständig und eigenverantwort-
lich handeln zu können.*
- These 21 : *Handeln als selbstbestimmte Aktivität des Individuums ist ab-
hängig von entwicklungsspezifischen und insbesondere situativen
Variablen, die weder lehrplamässig fixierbar noch dekretierbar
sind. Die Entwicklung einer handlungsorientierten Medienerzie-
hung vollzieht sich demnach im Kontakt mit der jeweiligen Pra-
xis und den von dort her zu definierenden Interessen und Bedürf-
nissen der Beteiligten.*
- These 22 : *Von Handeln darf nur dann gesprochen werden, wenn es auf die
Umwelt (Personen, Institutionen usw.) potentiell einen Einfluss
auszuüben vermag. Gegenüber der öffentlichen Massenkommunika-
tion kann daher im allgemeinen keine Handlungskompetenz wahrge-
nommen werden, da diese niemals in einem direkten Handlungs-
und Erfahrungsaustausch mit dem Rezipienten stehen. Ein Ziel
handlungsorientierter Medienerziehung ist darum die Förderung
selbstbestimmter Handlungsmöglichkeiten der Schüler in ihrer
konkreten, von ihnen mitgestaltbaren schulischen und familiären
Umwelt.*
- These 23 : *Voraussetzung für die Wahrnehmung einer medienerzieherisch re-
levanten Handlungskompetenz ist eine Rezeptionskompetenz, das
heisst die Fähigkeit, mittels der analytischen Auseinanderset-
zung mit massenmedialen Kommunikaten deren formale Gestaltungs-
mittel, Produktionsstrukturen und ideologische Implikationen zu
erkennen und diese in den Kontext des eigenen Lebens - insbeson-
dere des eigener Konsum- und Rezipientenverhaltens - zu stellen.*

Leitkategorie Emanzipation:

- These 24 : *Emanzipation als Selbstverfügung ist an kommunikatives Handeln gebunden, indem das Individuum durch kommunikatives Handeln die Befriedigung seiner Bedürfnisse sowie die Artikulation und Durchsetzung seiner Interessen gegenstands- und situationsadäquat wahrnimmt.*
- These 25 : *Eine emanzipatorische Medienerziehung hat aber nicht nur die individuelle Selbstverfügung im Blickfeld, sondern leitet die Schüler an zu kooperierendem Handeln, das die auf Isolierung des Individuums tendierende Massenkommunikation zugunsten von personaler Interaktion und einer kommunikativ und solidarisch handelnden Gemeinschaft aufhebt.*
- These 26 : *Eine emanzipatorische Medienerziehung stellt sich auf die Seite der Rezipienten (Schüler) und zielt darauf hin, die durch massenmediale und Rezeptionsbedingungen verursachte Fremdbestimmung des Individuums abzubauen und an ihre Stelle die handlungskompetente emanzipative Selbstbestimmung des Schülers zu setzen.*

Leitkategorie Emanzipatorische Medienverwendung:

- These 27 : *Eine handlungsorientierte Medienerziehung vermittelt über den produktiven Umgang mit Medien auch sinnliche Erfahrungen. Sie geht dabei aus vom auserschulischen medienbeeinflussten Erfahrungsbereich des Schülers und bezieht so dessen Umwelt als Lernraum mit ein. Sie initiiert kompetenzvermittelnd Gelegenheiten zur umweltbezogenen Schüleraktivität mittels Medien unter der Annahme einer daraus resultierenden Veränderung dieser Umwelt.*
- These 28 : *Das System der Massenkommunikation schliesst eine selbstbestimmte und eigenverantwortliche Medienarbeit durch Schüler aus. Ihm sind die sogenannten verfügbaren und handhabbaren Medien (Fotoapparat, Schülerzeitung, Tonkassettenrecorder usw.) entgegenzusetzen, die in der - bezüglich Alter und technischer Vorkennt-*

nisse unterschiedlichen - gestalterischen Verfügungskompetenz von Schülern liegen. Handhabbare Medien erlauben die situationsorientierte (den didaktischen Bedürfnissen, den technischen, organisatorischen und zeitlichen Möglichkeiten angepasste) und interessenspezifische Thematisierung der eigenen erfahrenen Alltagsrealität und ihrer Probleme.

These 29 : Im Akt der manuellen Herstellung medialer Produkte erwirbt sich der Schüler das Wissen um und ein kritisches Verständnis für die formalen, technischen und ökonomischen Bedingungsfaktoren massenkommunikativ entstandener und vertriebener Produkte in Öffentlichkeit und Schule (vgl. Rezeptionskompetenz). Die Eigenproduktion von Unterrichtsmitteln unter Verwendung der handhabbaren Medien hebt die für die Schule gängige Trennung von Informationsempfänger (Schüler) einerseits und Informationsproduzenten (Lehrer, Lehrmittelverlage, Filmproduzenten usw.) andererseits auf, indem Unterrichtsmittel entsprechend den Fähigkeiten und Interessen der Schüler situationsadäquat - also gemäss einer aktuellen didaktischen Fragestellung - von Schülern selbst hergestellt werden können.

These 30 : Durch Schülerelbsttätigkeit entstandene mediale Produkte eignen sich als Informationsmittel für jeweils bestimmte Gruppen der schulischen und auserschulischen Umwelt des Schülers (Eltern, Mitschüler, Quartier), und sie sind in der Lage - im Unterschied zu den öffentlichen Massenmedien -, eine personale Kommunikation über ein für diese Gruppe relevantes Thema in Gang zu setzen. Von Schülern hergestellte mediale Kommunikate unterliegen indes keinesfalls dem Zwang nach Veröffentlichung und sie verkommen, auch wenn sie sich angeblich "alternativ" verstehen, zu einer produktorientierten, antiemanzipatorischen Bastellei mit Geräten, sofern sie sich, im Sinne einer unkritischen "Aktiven Medienerziehung", die Formen und Inhalte des etablierten Massenkommunikationssystems zum Vorbild nehmen.

7. Kommunikationspädagogik

*Theoretische Kenntnisse über Kommunikation und Interaktion zu haben ist eine Sache, Kommunizieren können, eine andere, die von der ersten weitgehend unabhängig ist.
Das ist wie Haben und Sein.*

Ernst Ramseier, 1979.

Mit dem Aufriss der Grundlagen und Methoden der Kommunikationspädagogik ist jener Ansatz als Determinante einer Medienerziehung nun darzustellen, der am Schluss von Teil I ausgeklammert worden ist. Dabei ist es unumgänglich, medientheoretische Überlegungen nochmals kurz aufzugreifen, um die Kommunikationspädagogik nicht nur in einen historischen, sondern auch wissenschaftstheoretischen Zusammenhang zu stellen. Auf die Schwierigkeit, "Medientheorie" und "Kommunikationstheorie" definitorisch in den Griff zu bekommen, habe ich bereits hingewiesen. Es kann hier nicht darum gehen, die Theorien der Kommunikation und Kommunikationssysteme wiederzugeben, um die Kommunikationspädagogik von dieser Richtung her wissenschaftlich abzusichern. Für unsere Zwecke genügt es, jenen Minimalkonsens zwischen den verschiedenen kommunikationstheoretischen Ansätzen anzuführen, auf den sich auch die Kommunikationspädagogik theoretisch abstützt.

7.1. Entwicklung der Kommunikationspädagogik

In den vorangegangenen theoretischen Teilen dieser Arbeit ist die Massenkommunikation vorab bezüglich ihres Verhältnisses zum gesamten gesellschaftlichen System behandelt worden. Dieser soziologisch orientierten Betrachtungsweise ist auch die Kommunikationspädagogik verpflichtet: Sie nimmt an, interpersonale Kommunikation und Massenkommunikation spielten sich in einem gesellschaftlichen Feld ab und sie seien gekennzeichnet durch die *fünf Komponenten Kommunikator, Aussage, Kanal, Rezipient und Intention*. Diese konsti-

tutiven Merkmale weist Graumann im Handbuch für Psychologie (1) bei allen von ihm referierten Ansätzen zur Kommunikationstheorie nach. Seine rund vierzig verschiedenen Modelle der Kommunikation wären heute durch zwei Dutzend weitere zu ergänzen, umso eher, als die Schemata *massenmedialer* Kommunikationsprozesse in grosser Zahl erst in den siebziger Jahren, also nach dem Erscheinen des Handbuchs der Psychologie entstanden sind. Angesichts der Schlussfolgerung universitärer Kommunikationsforscher, es bestehe "bis heute auch nicht im Ansatz eine allgemein akzeptierte Theorie (der Kommunikation A.F.) oder eine Methodologie" (2), kann hier auf die Wiedergabe der in der einschlägigen Literatur bereits vielfach reproduzierten Modelle der Kommunikation verzichtet werden (3).

Denn für die Kommunikationspädagogik von grösserer Bedeutung - und hier liegt ihr innovatives Element - ist eine *sozialpsychologische* Betrachtungsweise von Kommunikationsvorgängen. Diese rückt neben dem Feld der Massenkommunikation mit den oben genannten Komponenten nun jene Faktoren ins Blickfeld, die für die Rezeption massenmedialer Kommunikate durch das *Individuum* von Bedeutung sind. Zöchbauer und Hoekstra, die als erste eine Medienerziehung unter kommunikationspädagogischen Gesichtspunkten entwickelt haben, beziehen sich in ihrem theoretischen Ansatz auf K.Lewin, der in den dreissiger Jahren die Gruppendynamik als Wissenschaft und Praxis entwickelt hat. Lewin hat aufgezeigt, dass die in Gruppentrainings auftretenden Phänomene und der Ablauf der Gruppenprozesse von den individuellen Bedingungen der einzelnen Mitglieder abhängig sind. Die Leistung von Zöchbauer/Hoekstra be-

1 Graumann 1969, S.1126 - 1246 und Issing/Knigge 1976, S.209.

Aus methodischen Gründen sollen hier die materialistischen Argumente - trotz ihrer Plausibilität - gegen eine derartige Aufteilung der Kommunikation in einzelne Wirkfaktoren nicht nochmals aufgegriffen werden. Vgl. dazu z.B.: Borchardt I 1972, S.125 - 139 und Holzer, in: Aufermann 1973, S.526 - 537

2 Merten 1978, S.9

3 Das Feld der Massenkommunikation ist, aufgeteilt in die einzelnen Komponenten, bereits an anderer Stelle ausführlich für die praktische Vermittlung im Unterricht erläutert worden: Fröhlich u.a. 1976², S.9 - 14. Eine leichtfassliche Uebersicht liefert auch Pleyer 1974. Bauer 1979, S. 29 - 46, stellt fünf ausgewählte Modelle der Massenkommunikation in einer didaktischen Umsetzung vor, nämlich je ein lineares, funktionalistisches, demokratietheoretisches, sozio-psychologisches und rollenanalytisches Modell.

steht nun darin, nachgewiesen zu haben, dass beim Empfang massenmedialer Aussagen ganz ähnliche Einflüsse, wie sie schon Lewin genannt hat, die Rezeption strukturieren. Das sind nach Zöchbauer/Hoekstra (4) z.B. die Lebenserfahrung, die Lebensgeschichte, die Persönlichkeitsstruktur, die Bedürfnislage und die Erwartungen des Rezipienten.

Ihre genauere Analyse des Massenkommunikationsprozesses ergab nämlich, dass dieser bezüglich einer allfälligen Wirkung beim Rezipienten nie unabhängig von anderen Kommunikationsprozessen beurteilt werden kann, nämlich der

- intrapersonalen Kommunikation (5):

Erfahrungen, Informationen, Wertkategorien, internalisierte Normen, Wünsche und Befürchtungen werden intrapersonal gegeneinander abgewogen. Nicht immer jedoch erreicht die "Kommunikation mit sich selbst" die Ebene bewusster, begrifflich fassbarer Reflexionsinhalte. Mitteilungen an andere geht meistens ein umfangreicher intrapersonaler Prozess der Auseinandersetzung voraus, so dass zwischenmenschliche Kommunikation immer auch unter dem Aspekt intrapersonaler Vorgänge betrachtet werden muss.

- interpersonalen Kommunikation:

Jeder einzelne steht in Kommunikation mit anderen. Kommunikation hat daher eine primär soziale Funktion und konstituiert Gemeinschaft durch den Austausch von Kommunikationsinhalten als auch durch den Ausdruck von Beziehungen.

- Intergruppenkommunikation:

Jeder einzelne gehört bestimmten Gruppen an, gleichgültig, ob diese Zugehörigkeit oder auch die Gruppe selbst durch äussere Kommunikationsformen gekennzeichnet ist oder nicht. Die Kommunikation zwischen den Gruppen erfolgt vorwiegend über ihre Repräsentanten (6).

4 Zöchbauer/Hoekstra 1972, S.23

5 Die Terminologie von Zöchbauer/Hoekstra ist hier widersprüchlich, denn gemäss der von ihnen selbst formulierten Minimalbedingungen für das Zustandekommen von Kommunikation (s.oben) kann es keine "intrapersonale Kommunikation" geben! Viel eher müsste hier von intrapersonalen *Prozessen* gesprochen werden. Dieser Einwand ist auch für die weitere Verwendung des Begriffs gültig, wenn sie sich an Zöchbauer/Hoekstra anlehnt.

6 vgl. Internationale Arbeitsgemeinschaft für Kommunikationspädagogik o.J.

Für Zöchbauer/Hoekstra ist nun Massenkommunikation, im Gegensatz zu Maletzke (7), nicht eine kategorial andere Kommunikationsform, sondern Massenkommunikation kann inhaltlich gesehen werden als interpersonale oder Intergruppen-Kommunikation, wobei sich einzelne oder Gruppen der Massenmedien bedienen.

Ein zentrales Anliegen der Kommunikationspädagogik ist es daher, die Dimensionen der intra- und interpersonalen Kommunikation in den Rahmen des sozialen Systems zu setzen, zu dem die Massenkommunikation gehört, und darin insbesondere dem "*mikrosozialen Kontext*" (8) der persönlichen Interaktionen und ihren intrapersonalen Bedingungen nachzuspüren. Dies geschieht insbesondere durch von Zöchbauer, Hoekstra und ihren Schülern durchgeführte sog. Kommunikationstrainings (9), in denen die Teilnehmer für die Phänomene und Wirkungen der verschiedenen Kommunikationsarten sensibilisiert werden. Ein Kommunikationstraining erhöht die Diagnosefähigkeit für Kommunikationsphänomene (Was ist bei wem warum so?), zugleich ermöglicht es neue Kommunikationserfahrungen, die die kommunikativen Einstellungen und das kommunikative Verhalten meistens tiefgehend beeinflussen (10). Die Wirkung der Medien auf den einzelnen und die Gruppe werden transparent gemacht, wobei Gefühle, Identifikationen, Projektionen, Vorurteile usw. zum Ausdruck kommen, in einem nächsten Schritt aber auch wieder in gesellschaftliche und wirtschaftliche Zusammenhänge gestellt werden (11). Der Aufweis der Bedingungen

7 Maletzke 1963 und 1964

8 Chaffee, in: Kline/Tichener 1972, S.17 - 21, weist auf jene Arbeiten amerikanischer Wirkungsforscher (Coleman, Riley/Riley, Steiner, McLeod, Lyle/Hoffman u.a.) hin, die diesen Zusammenhang nachgewiesen haben. Zöchbauer/Hoekstra führen diese in ihren Schriften explizit zwar nicht an, doch der Umstand, dass die Anthologie von Kline/Tichener in den von ihnen durchgeführten Kommunikationstrainings zur theoretischen Basisliteratur gehört, lässt den Schluss zu, dass ihre Ausführungen zur Kommunikationspädagogik auf jene Untersuchungen bezug nehmen. Was die emotionalen Faktoren im Kommunikationsprozess anbetrifft, so berufen sich Zöchbauer/Hoekstra (1974, S.22 - 24) auf die Forschungen von J.Galtung, H.Seifert und J.Clineball, L.A.Coser, T.Parsons, G.A.Lundberg und W.L. Warner.

9 Ueber die Durchführung dieser Kommunikationstrainings und die dabei zur Anwendung kommenden Methoden haben Zöchbauer und Hoekstra 1974 einen Erfahrungsbericht veröffentlicht.

10 Hoekstra 1974, S.4

11 vgl. Umhang 1975b

dieses *makrosozialen* Kontextes, den Zöchbauer z.B. 1975 mit seinem wegweisenden Werk "Manipulation und Macht" lieferte, das die Mechanismen der Manipulation anhand authentischer Beispiele aufzeigt, unterscheidet die von ihm durchgeführten Kommunikationstrainings von Sensitivity-Trainings oder anderen gruppensdynamischen Verfahren.

H.Hoekstra und K.Zöchbauer (12) betonen denn auch, "Kommunikationspädagogik als Erziehung zur Kommunikation" könne "weder weltanschaulich unabhängig noch wertneutral" sein. Jede Kommunikationspädagogik geht, wie jede Erziehung überhaupt, von ganz bestimmten expliziten oder impliziten ideologischen Voraussetzungen aus, die diese inhaltlich und methodisch bestimmen. In diesem Zusammenhang mag es interessant sein festzustellen, wie unterschiedliche ideologische Positionen sich kommunikationspädagogischer Zielsetzungen bedienen können. Die Quelle des folgenden Zitats mag jene erstaunen, die "emanzipatorisch" und "progressiv" gerne den pädagogischen Konzepten der Linken glauben zuordnen zu können. "Die Menschen müssen sich bewusste werden, dass sie Partner in der Kommunikation der Gesellschaft sind. Das heisst, jeder einzelne hat Recht und Freiheit, sich in der Gesellschaft vernehmbar zu machen, auch durch Medien (...)". Der zitierte Text stellt "die Lehr- und Lernziele einer neuen Kommunikationspädagogik vor, die im Vollsinn den Anspruch erheben kann, emanzipatorisch und progressiv zu sein: Sie befreit den Rezipienten aus dem künstlichen Käfig seines blossen Rezipientendaseins und erhebt ihn in den Status eines mit jedem anderen gleichwertigen Kommunikationspartners." Diese Sätze stammen aus "Communio et Progressio", dem päpstlichen Pastoral Schreiben über Instrumente der sozialen Kommunikation von 1971 und seiner Auslegung (13). Sie besagen freilich noch wenig über die Art und Weise, *wie* kirchliche Kommunikationspolitik oder eine Kommunikation unter Bedingungen christlicher Erziehungsvorstellungen *in praxi* geschieht. Denn auch hier gilt - um im adäquaten Duktus zu bleiben -: An ihren Früchten sollt ihr sie erkennen (Matth.7.16). Die Früchte einer christlich verstandenen Kommunikationspädagogik zu prüfen

12 Hoekstra/Zöchbauer, in: Allendorf o.J., S.36

K.Zöchbauer trat nach dem Tode ihres Mannes F.Zöchbauer für die Weiterentwicklung des kommunikationspädagogischen Ansatzes dessen Nachfolge an.

13 zit.nach: Wagner 1974, S.6

kann hier nicht der Ort sein; der Verweis auf "Communio et Progressio" sollte vielmehr zeigen, wie Kommunikationspädagogik als theoretisch zu fassendes Konstrukt allein noch keiner bestimmten ideologischen Richtung zugeordnet werden kann. Wenn allerdings die Internationale Arbeitsgemeinschaft für Kommunikationspädagogik (IAK) als repräsentatives Gremium für die Entwicklung dieses medienerzieherischen Ansatzes angesehen werden sollte, so wäre eine absolute kirchliche Dominanz unbestreitbar: Der 1979 in der Schweiz abgehaltene Jahreskongress der IAK war von Themen und Teilnehmern her weitgehend ein Erfahrungsaustausch zur kirchlichen Medienpädagogik.

Angeichts des seinerzeit durch Zöchbauers "Manipulation und Macht" deutlich gemachten Miteinbezugs gesellschaftlicher und ökonomischer Strukturen, kann der erst kürzlich erhobene Vorwurf gegenüber der Kommunikationspädagogik, sie befasse sich mit soziologischen und psychologischen Aspekten der zwischenmenschlichen Beziehungen, verliere aber die Medien darüber fast aus den Augen oder setze sie mehr als Mittel zum Zweck ein (14), nur die medienpädagogische Praxis der letzten Jahre nach dem Tode von F.Zöchbauer meinen. Denn dieser selbst hat jedenfalls - wie erwähnt - den makrosozialen Kontext aus der Kommunikationspädagogik weder theoretisch noch praktisch ausgeschlossen (15). Kommunikationspädagogik ist von ihrem Ansatz her also mehr als ein weiteres gruppendynamisches Verfahren, das die Medien der Öffentlichkeit als Mittel zur Selbsterfahrung einsetzt.

Dass der Aufbau und die Dauer von Kommunikationstrainings hingegen Gefahren in dieser Richtung enthalten, kann nicht bestritten werden. Auch dass solche Trainings nur mit Personen durchgeführt werden können, die zu einer mindestens mehrtägigen und emotional intensiven Gruppen- und Selbsterfahrung bereit sind, schränkt diese Form der Medienerziehung auf einen

14 Haala 1979, S.1

15 Allerdings ist Zöchbauers Ansatz dahingehend kritisiert worden, dass er "grundlegende theoretische Defizite" aufweise (Claussen 1974, S.147). Zöchbauers Gesellschaftsbild bleibt abstrakt, und er abstrahiert den Menschen von einer konkreten Gesellschaft und unterschlägt die Bestimmung seines eigenen gesellschaftspolitischen Standorts und vernachlässigt den Einbezug des Menschen als politisch soziales Wesen (a.a.O., S.150 + 152)

engen Kreis von "gruppenwilligen" Erwachsenen ein. Für den Bereich einer schulischen Medienerziehung ist diese Methode nur im Rahmen der Lehrerfortbildung anwendbar. Dort hingegen leistet ein Kommunikationstraining nicht nur bezüglich der Medienerziehung Hervorragendes. Die Teilnehmer erfahren dabei Wesentliches über ihr Selbst- und Fremdbild, ihr Kommunikations- und Konfliktlösungsverhalten. Dieses Erkennen und Erfahren ist daher auch eine Form des Lehrverhaltenstrainings, umso eher, als die Gesprächsführung der Kommunikationstrainings nach den Prinzipien von C.Rogers gestaltet ist (16). Für die Durchführung der Kommunikationstrainings ist von T.A.Bauer in neuester Zeit die themenzentrierte interaktionelle Methode nach R.Cohn (TZI) als "die wichtigste und weitreichendste Vorlage für die Kommunikationspädagogik" (17) bezeichnet worden.

In die gleiche Richtung zielt die Weiterentwicklung der Kommunikationspädagogik zur Kommunikationsagogik durch Hoekstra (18). Ausgehend von einer Gesellschaftssituation, die viele Menschen subjektiv und/oder objektiv unter der Komplexität und Konflikthaftigkeit ihrer Lebenswelt, unter Beziehungsstörungen und Mangel an Fähigkeit zur Orientierung und Realitätsbewältigung leiden lässt, versteht sich Kommunikationsagogik als therapeutische Kommunikation, die den Menschen zu einer besseren Beziehung zu sich selbst und zu seiner Umwelt befähigen soll. "Kommunikationsagogik als 'therapeutische Kommunikationsbefähigung' ist zielgerichtete, methodisch-systematische und bewusste Kommunikationshilfe zur Selbsthilfe (...). (Sie ist) Befähigung zur Sensibilität für, Diagnose von und mehr adäquates Verhalten in Kommunikationssituationen aller Art. Diese Kommunikationsfähigkeiten sind zugleich auch Fähigkeiten zur Bewältigung von eigenen und Hilfe anderer in Lebens- und Zusammenlebensproblemen" (19). Zu diesen gehört nach Hoekstras Konzept ausdrücklich auch die Massenkommunikation, die im Sinne der Kommunikationspädagogik in die Kommunikationsagogik einbezogen wird, da die Massenmedien ein wichtiger Bestandteil der aktuellen gesellschaftlichen Situation darstellen, von der die Kommunikationsagogik ausgeht.

16 vgl. Zöschbauer/Hoekstra 1974, S.32 - 34

17 Bauer, in: Wodraschke 1979, S.153 + 154

18 Hoekstras für die Kommunikationsagogik grundlegendes Werk liegt zur Zeit erst als Manuskript vor.

19 Hoekstra 1979

Bevor nun die Leitkategorien zum Merkmal Kommunikationspädagogik in den Zusammenhang einer schulischen Medienerziehung gestellt werden, drängt es sich auf, die Kommunikationspädagogik im Hinblick auf ihren didaktischen Zusammenhang noch näher zu untersuchen. Zwei Problemkreise sind es, denen in der Theorie von Zöchbauer und Hoekstra eine zentrale Bedeutung zukommt: die kommunikative Kompetenz und die Ausweitung der Medienerziehung zu einer Kommunikationserziehung.

7.2. Kommunikationserziehung und kommunikative Didaktik

Zöchbauer hat nachdrücklich auf den didaktischen Zusammenhang hingewiesen, in den eine Kommunikationspädagogik zu stellen ist. Für ihn geht es darum, Medienerziehung als Teil eines didaktischen Ganzen zu betrachten. In einer Weiterentwicklung der Medienerziehung steht "das Gespräch über das Medium und damit die interpersonale und Gruppenkommunikation im Mittelpunkt (wobei Gruppe hier auch als Schulklasse zu interpretieren ist, A.F.). Es ist daher folgerichtig, wenn wir die Integration der Massenkommunikation mit der interpersonalen und Gruppenkommunikation im Begriff der *Kommunikationserziehung* vollziehen. Dadurch wird die Entwicklung, die von der Filmerziehung über die Fernseherziehung zur Pädagogik der Massenkommunikation führte, in Richtung Kommunikationserziehung fortgesetzt. Die Kommunikationserziehung bekommt in einer Zeit, in der Kommunikationsstörungen immer häufiger werden und in der das Kommunikationsbedürfnis so gross, das Kommunikationsvermögen aber so gering ist, eine immer grössere, eine zentrale Bedeutung. Kommunikation konstituiert nicht nur jede Gesellschaft, sie ist auch der zentrale Prozess in der Entwicklung jedes einzelnen. Kommunikationsstörungen sind Hemmnisse in der Konstituierung der Gesellschaft und in der persönlichen Entwicklung. Die Kommunikationserziehung bezieht die Erkenntnisse der Kommunikationswissenschaft und die Methoden des Kommunikationstrainings (...) mit ein. Dadurch entstehen neue Formen und Aspekte des Gesprächs über Kommunikate der Massenmedien" (20).

20 Zöchbauer 1974, S.7

Mit dieser Erweiterung der Medienerziehung zur Kommunikationserziehung geraten, wie Saxer (21) feststellt, "ganz selbstverständlich auch die Schule selber, ihre Kommunikationsverfassung, unter die Unterrichtsgegenstände" (22).

Kommunikationserziehung ist also zu untersuchen als didaktisches Prinzip, sie gilt somit nicht nur im Bereich der Medienerziehung, sondern für alle Formen schulischer und anderer Erziehung überhaupt. Allerdings kann von Kommunikationserziehung erst dann gesprochen werden, wie Thull (23) richtigerweise festhält, wenn nicht nur Erziehung *durch* Kommunikation, sondern auch Erziehung *zu* Kommunikation geschieht. Die von Zöchbauer geforderte Erweiterung der Medienerziehung zur Kommunikationserziehung würde also folglich bedeuten, im Rahmen medienbezogener Tätigkeit, nicht nur den Charakter der Massenmedien in den Vordergrund zu stellen, sondern *den kommunikativen Charakter menschlichen Zusammenlebens überhaupt* zu verdeutlichen. "Kommunikationserziehung fasst also den Menschen ganzheitlich, trennt nicht zwischen verschiedenen Bereichen seines Lebens und Empfindens. Durch die Grundannahme, alles menschliche Verhalten sei als Kommunikation zu verstehen und deutbar, erhält sie eine anthropologische Dimension" (24).

Kommunikation als soziales Phänomen ist demnach zugleich Instrument *und* Objekt von Lernprozessen. Den Unterricht unter diesem Aspekt als "soziales Er-

21 Saxer, in: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren 1975, S.203

22 Allerdings missversteht Saxer die Ziele der Kommunikationserziehung, wenn er sie "im Rahmen des herkömmlichen kommunikationspädagogischen Auftrags der Schule" bereits verwirklicht sieht. "Diese ist ja, zumindest in der Schweiz, in sehr vielfältiger Weise kommunikationspädagogisch tätig: Ihre Schüler vernehmen, verarbeiten und formulieren einzeln und kollektiv, in verschiedenen Sprachen und Situationen Aussagen unterschiedlicher Schwierigkeit und Zweckhaftigkeit zu ganz verschiedenartigen Themen, mündlich, schriftlich, aber auch zeichnend oder sogar musikalisch, um dabei alle kommunikationsrelevanten Fähigkeiten zu entwickeln." (a.a.O., S. 208). Diese Vereinnahmung des Begriffs Kommunikationspädagogik ist symptomatisch für die formaldemokratische Denkweise Saxers: Der Begriff wird solange zurechtgebogen, bis er seiner innovativen Elemente entkleidet ist und er sich möglichst nahtlos ins bereits bestehende System der Schule einfügen lässt.

23 Thull 1977, S.26

24 a.a.O.

fahrungsfeld" (Tillmann) zu untersuchen, versuchte die *Kommunikative Didaktik*, die die Schule in den kommunikativen Systemzusammenhang der Gesellschaft stellte.

Die Kommunikative Didaktik rückte ab von einer personalistischen Sicht der Erziehung und betrachtete den einzelnen nicht isoliert, sondern in einem Kommunikationsfeld, das von der Klassengruppe einerseits und der weiteren Umwelt andererseits konstituiert wird. Sie wies auch darauf hin, wie eng Unterrichts- und Kommunikationsprozesse zusammenhängen und wie stark die Identifizierung und die soziale Rolle von Kommunikation und Interaktion abhängig sind (25).

Die Kommunikative Didaktik beruft sich dabei meistens auf die kommunikationstheoretischen Axiome von Watzlawick (26), der darauf aufmerksam gemacht hat, dass jede Kommunikation über einen Inhalt (also in der Schule z.B. der Stoff in einem bestimmten Fach) von einem *Beziehungsaspekt* begleitet ist (also in diesem Falle die Beziehung des/der Schüler zum betreffenden Fachlehrer und der Schüler untereinander), der die Rezeption des Inhalts massgeblich beeinflusst. Auf die Darstellung von Watzlawicks Theorie kann hier aus zwei Gründen verzichtet werden: Erstens ist sie schon vielfach abgedruckt und referiert worden, und zweitens ist ihre wissenschaftliche Haltbarkeit stark umstritten (27). Diese Kontroversen schmälern indes das Verdienst dieses kommunikationstheoretischen Ansatzes nicht, die Beziehungsebene als ein zentrales und bisher stark vernachlässigtes Element der Didaktik in die pädagogische Diskussion gebracht zu haben.

25 vgl. Vettiger 1977, S.57

26 Watzlawick/Beavin/Jackson 1974⁴

27 Die Theorien von Watzlawick sind bezüglich ihrer didaktischen Relevanz z.B. an folgenden Orten dargestellt resp. verworfen worden:

Thull 1977, S.23 - 37

Tillmann 1976, S.60 - 69

Vettiger 1977, S.58 - 65

Stuke, in: Wodraschke 1979, S.79

Ziegler J., Kommunikation als paradoxer Mythos, Beltz Verlag, Weinheim/Basel 1977

Fuchs G./Mertens W., Zur Kommunikationstheorie von Paul Watzlawick, in: Medien und Erziehung 1/1977, S.69 - 72

Küchler R./Jäger S., Fast menschliche Kommunikation, in: Diskussion Deutsch 22/1975, S.173 - 189.

"Kommunikative *Erfahrungen auf der Beziehungsebene* bewirken tiefere und nachhaltigere Erlebnisengramme als solche auf der Inhaltsebene. Die emotionale Interpretation der kognitiven Information nimmt die nichtsprachlichen Zeichen decodierend ernster als die versprachlichten Botschaften. Das emotionale Gedächtnis registriert genauer und reicht weiter zurück als die kognitive Erinnerung. Die Unterscheidung zwischen *Gemeintem* und *Gesagtem* ist nicht nur ein hermeneutisches beziehungsweise semantisches Problem, sondern rückt sofort ein linguistisches Kommunikationsmodell zu recht, wenn ich selbst weniger Rezipient, vielmehr *Betroffener* bin. Wie 'Du' das meinst, wie 'Du' *mich* meinst, *das* ist für den Angesprochenen wichtig. Kommunikation lebt von und lebt aus der Beziehungsebene" (28).

In ihrer Entwicklung einer "emanzipatorischen und kommunikativen Didaktik" gehen Schäfer/Schaller aus von einem dialogischen Bildungsmodell (29), das sich, unter anderem, ans *dialogische Prinzip* nach M.Buber anlehnt. In ihm werden alle Teilnehmer der erzieherischen Inter-Aktion gleich ernst genommen, und sie haben alle eine gemeinsame Aufgabe zu bewältigen. Einen derartigen Bildungsprozess nennen Schäfer/Schaller proflexiv - vorausgreifend -, nämlich "in der Kommunikation vorausweisend auf das, was an kommunikativ erhandelten Möglichkeiten des Menschen in der gegebenen Wirklichkeit noch nicht verwirklicht ist und deren Verwirklichung ins Werk setzend" (30).

Auf der praktischen Ebene hat P.Freire den Begriff des Dialogs zu einem der Hauptkriterien seiner "Pädagogik der Unterdrückten" (1971) gemacht. Obschon er selbst den Begriff der Kommunikativen Didaktik nicht verwendet, ist sein Konzept der "Konszientisation", der Bewusstmachung konkreter gesellschaftlichen Situationen und ihrer Veränderung als Wesensmerkmal der Bildung, in diesem Zusammenhang zu sehen. Für Freire besteht Schule in der herkömmlichen Art im Erklären und Auflösen von Widersprüchen (31). Freire setzt die Erfahrung des widersprüchlichen Lebens voraus und thematisiert eben diese Widersprüche, an denen er seine Alphabetisierungskampagnen mit Erwachsenen der Dritten Welt festmacht. Seine "Erziehung zur

28 Rück 1979, S.1, Hervorhebungen z.T. im Original, z.T. A.F.

29 vgl. Schaller, in: Schäfer/Schaller 1971, S.47 - 50

30 a.a.O., S.49

31 Hentig 1971, S.62

Befreiung" ist als "echte Praxis zugleich Erkenntnisvorgang und Methode für weltveränderndes Handeln, das Menschen der Wirklichkeit gegenüber auszuüben haben, die sie zu erkennen suchen" (32).

Freires Modell der Alphabetisierung ist dadurch gekennzeichnet, dass ein fixiertes Schüler-Lehrer-Verhältnis weitgehend aufgehoben ist. Das heisst: Der Lehrer erkundet in einer ersten Phase die alltäglichen Probleme und Nöte seiner "Schüler", die er zum Ausgangspunkt seiner didaktischen Bemühungen macht. Dabei geht es nicht nur um ein motivationales Aufgreifen dieser Alltagsprobleme, sondern darum, diese in einen grösseren gesellschaftlichen Kontext zu stellen und gemeinsam Lösungen zu suchen. Diese "kulturelle Aktion" geschieht in einem wechselseitigen Prozess, den Freire als Dialog bezeichnet: "Durch Dialog hört der Lehrer der Schüler und hören die Schüler des Lehrers auf zu existieren, und es taucht ein neuer Begriff auf: der Lehrer-Schüler und die Schüler-Lehrer. Der Lehrer ist nicht länger bloss der, der lehrt, sondern einer, der selbst im Dialog mit den Schülern belehrt wird, die ihrerseits, während sie belehrt werden, auch lehren. So werden sie miteinander für einen Prozess verantwortlich, in dem alle wachsen" (33).

Doch zurück zu den Konzepten, wie sie für eine kommunikative Didaktik in unserem Gesellschaftssystem entworfen worden sind, wobei Freires Ueberlegungen vor allem im Zusammenhang mit den Zielen emanzipatorischer Kommunikation und des noch darzustellenden situativen Ansatzes nicht aus den Augen verloren werden sollen:

32 Freire, zit.nach: Moser 1974, S.126

33 Freire 1971, S.84

Moser (1974, S.127) wirft Freire eine Ueberschätzung des Bildungsbegriffs für gesellschaftliche Praxis vor. Pädagogisches Handeln allein komme nicht gegen die gesellschaftlichen Machtverhältnisse an, welche den status quo stützen, der für das Elend der Unterdrückten verantwortlich ist. Dieser Kritik ist zuzustimmen, aber gleichzeitig zwei Argumente entgegenzuhalten: Erstens wird durch die Konszientisation überhaupt erst die Voraussetzung für das Bewusstsein der Möglichkeit einer politischen und ökonomischen Aenderung des status quo geschaffen, und zweitens sind die Bemühungen Freires in anderen Entwicklungsländern weitergeführt worden, und sie stellen m.E. die weitreichendsten für eine "Pädagogik der Dritten Welt" dar. Dass die gesellschaftlichen Kräfte eine sie bedrohende Bildungsarbeit gar nicht zulassen, ist weniger ein Beweis der Wirkungslosigkeit pädagogischen Handelns, wie Moser (a.a.O.) meint, als vielmehr eine Bestätigung für die Richtigkeit des theoretischen und praktischen Ansatzes von P.Freire.

Der Zusammenhang der Kommunikativen Didaktik mit den Prinzipien des Projektunterrichts ist augenfällig. Dies erst recht, wenn wir sehen, dass sie anstelle des klassischen "pädagogischen Bezugs" die *Klassengruppe* oder deren *Subgruppen*, denen auch der Lehrer meist zugehört, als organisierende und grundlegende Kategorie einsetzt, "um den pädagogischen und demokratischen Grundsatz einer breiten gemeinsamen Basis *miteinander agierender Kommunikationsteilnehmer* zu akzentuieren..." (34).

Mit dieser Aussage ist eine weitere Verknüpfung der Kommunikativen Didaktik mit dem hier vertretenen handlungsorientierten Ansatz einer Medienerziehung hergestellt: "Miteinander agierende Kommunikationsteilnehmer" verweisen uns auf den *Handlungszusammenhang* des dialogischen Bildungsmodells. Schäfer/Schaller siedeln die Klasse resp. Gruppe in einem kommunikativen Handlungsfeld an, in dem Handeln jede bewusste Tätigkeit ist, "die auf Aufbau, Gestaltung und Umgestaltung von Wirklichkeit gerichtet ist", was bedeutet, "dass die sprachlichen Tätigkeiten der Klassengruppe als kommunikative Handlungen oder als kommunikative Inter-Aktionen interpretiert werden können" (35).

In seiner fundierten Kritik an der Kommunikativen Didaktik hat Vettiger (36) nachgewiesen, dass ihr der Bezug zur Praxis fehlt, weil sie die Beziehungsebene losgelöst von inhaltlichen Fragen behandelt. Zudem reduziert die Kommunikative Didaktik – das obige Zitat tönt es an – die Interaktionen im kommunikativen Handlungsfeld auf *sprachliches* Handeln, auf einen Bereich also, in dem eine dialogische Kommunikation *gleichwertiger* Kommunikationspartner (37) in ganz besonderem Masse eine Idealkonstruktion bleiben muss. Gerade im Bereich der Sprache ist das ungleiche Verhältnis der kommunikativen Kompetenz zwischen Lehrer und Schüler wohl am eklatantesten. Die von Schäfer/Schaller postulierte "emanzipatorische Didaktik" setzt eine kommu-

34 Schäfer, in: Schäfer/Schaller 1971, S.123, Hervorhebungen A.F.

35 a.a.O., S.126 + 127

Die Beschreibung des Handlungsfeldes in der pädagogischen Theorie, insbesondere bei H.Roth, beleuchtet Baacke 1973a, S.206 – 208 und S.211 + 212

36 Vettiger 1977, S.62 – 73

37 Die dialogische Kommunikation, in der "jeder Kommunikationsteilnehmer die gleichen Chancen hat, zu Wort zu kommen und beachtet zu werden und auch jedem anderen Teilnehmer die gleichen Chancen gibt", nennt Baacke 1973a, S.332, auch *symmetrisch*.

nikative Kompetenz voraus, die in der Regel erst durch einen vom in der Sache liegenden Informationsgefälle zwischen Lehrer und Schüler gekennzeichneten Unterricht erworben werden kann, einem Unterricht also, der den Prinzipien einer auf Emanzipation gerichteten Kommunikation zwischen Lehrer und Schüler widerspricht. Die Aneignung insbesondere sprachlicher Kompetenz ist mittels gleichwertiger und symmetrischer Kommunikationsvorgänge aller beteiligten Kommunikationspartner daher im Prinzip nicht zu realisieren.

Die hier stark verkürzte und wenig differenzierte Auseinandersetzung mit der von Schäfer und Schaller entwickelten Kommunikativen Didaktik lässt viele Aspekte ihres Konzepts überhaupt ausser acht und nimmt vor allem auch keinen Bezug auf die Herleitung und die wissenschaftstheoretischen Grundlagen ihrer Arbeit. Das lässt sich nur mit der pragmatischen Begründung rechtfertigen, dass erstens der Einbezug von z.B. Wittgensteins Sprachphilosophie und materialistisch-dialektischer Theorien zur Pädagogik den Begründungsrahmen für die Herleitung medienbezogener Leitkategorien sprengen würde. Zweitens ist hier der bereits Mitte der siebziger Jahre weitgehend abgeschlossenen wissenschaftsinternen Diskussion um die Kommunikative Didaktik nichts Neues mehr beizufügen (38).

Aus dem gleichen Grund vernachlässige ich auch die Darstellung von Mollenhauers kommunikativer Handlungstheorie (39), die sich zwar bemüht, Kommunikation und gesellschaftliche Emanzipation nicht in rein sprachtheoretischen Überlegungen aufgehen zu lassen. Erziehung wird von ihm in den Bezugsrahmen einer Theorie gestellt, die vom Phänomen der Arbeit ausgeht und die Auswirkungen der Produktionsverhältnisse im Kapitalismus auf Sprache und Kommunikation skizziert. Doch dieser Ansatz hat keine konkrete Vermittlung praxisrelevanter Möglichkeiten aufgezeigt und ist daher als *erziehungstheoretischer* Bezugsrahmen für eine Medienziehung ungleich weniger wichtig als die *medientheoretischen* Konzepte mit dem gleichen ideologischen Hintergrund, die bereits ausführlich dargestellt worden sind.

38 Eine ausführliche Darstellung der verschiedenen Ansätze der Kommunikativen Didaktik und ihres wissenschaftstheoretischen Bezugsrahmens nimmt Moser 1974, S.87 - 112, vor.

39 vgl. a.a.O.

Diese Einwände gegen die Kommunikative Didaktik sollen mich jedoch nicht daran hindern, die Gedanken, die hinter einer emanzipatorischen Didaktik und hinter dem Begriff kommunikative Kompetenz stehen, weiterzuverfolgen: Gerade die *inhaltlichen* Dimensionen der Medienerziehung eröffnen Möglichkeiten, kommunikative Kompetenz und emanzipatorische Kommunikationsformen unabhängig von der im herkömmlichen Bildungsverständnis überbewerteten *sprachlichen* Kommunikation einzuüben.

Entgegen der Ueberproduktion pädagogisch-theoretischer Literatur während der siebziger Jahre beginnt sich nun langsam eine Gegenbewegung abzuzeichnen, kommunikative Didaktik und andere, weitgehend ohne Praxisbezug erörterte Theorierahmen auf ihre konkrete Umsetzung hin zu befragen. Unabhängig von der Handlungsforschung, kommen andere Autoren aus kommunikationspädagogischer Sicht im Zusammenhang mit der kommunikativen Didaktik zu einer entsprechenden Fragestellung: "Entdecken pädagogischer und diaktischer Kommunikationsalternativen kann möglicherweise im Aufdecken längst formulierter und realisierter kommunikationstheoretischer, aber auch pädagogischer (...) Schlüsselphänomene gelingen. Spielen und Experimentieren, Bilder und Geschichten, Agieren und Gestalten sind kein epitetansornans (frei übersetzt: garnierendes Beigemüse, A.F.), kein methodisches Allotria, sondern Teile einer ganzheitlichen und herzlichen Kommunikationsdidaktik" (40).

7.3. Kommunikative Kompetenz

Zöchbauer (41) erklärt die *emanzipatorische Kommunikation* und die kommunikative Kompetenz zu den Hauptzielen einer Kommunikationspädagogik. Tatsächlich ist eine solche ohne diese beiden zentralen Begriffe nicht denkbar. Doch weder der eine noch der andere wird von Zöchbauer/Hoekstra auch nur ansatzweise hergeleitet. Es scheint mir daher geboten, vorerst den Hintergrund und die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz in dem Ausmass hier wiederzugeben, wie es für eine Legitimation im Rahmen der Entwicklung von Leitkategorien nötig ist.

40 Rück 1979, S.3

41 Zöchbauer/Hoekstra 1974, S.27

Abgeleitet von der Linguistik, wo N.Chomsky mit Kompetenz die Fähigkeit eines Sprechers meint, nach bestimmten Regeln Sätze verschiedener Art zu bilden, die sinnvoll sind und von anderen verstanden werden können (42), erscheint "kommunikative Kompetenz" erstmals bei Habermas in einem gesellschaftsrelevanten Kontext. Das erkenntnisleitende Interesse im Zusammenhang mit kommunikativer Kompetenz ist für Habermas der Versuch, eine Kommunikationstheorie zu begründen, die eine herrschaftsfreie Kommunikation "als Vorwegnahme und Voraussetzung von allseitiger Emanzipation des Menschen" (43) zum Ziel hat. Dabei manifestiert sich bei Habermas kommunikative Kompetenz ausschliesslich durch Sprechakte und sein Verweis auf "kommunikatives Handeln" ist bei ihm daher immer ein Sprech-Handeln, was den Handlungsbegriff, so wie wir ihn heute verstehen, stark einengt. Dem kommunikativen Handeln setzt Habermas den sog. *Diskurs* gegenüber, in dem "problematisierte Geltungszusammenhänge zum Thema gemacht werden" (44). Das heisst, der Diskurs führt über die "naive" Geltung von Sprechakten (= kommunikatives Handeln) hinaus und fragt nach der Wahrhaftigkeit einer Aussage.

Der Diskurs ist eine Idealkonstruktion, indem supponiert wird, "dass der andere, falls wir ihn fragen, für sein Handeln in der gleichen Weise Gründe nennen kann, wie wir überzeugt sind, selber über unser Handeln Rechenschaft geben zu können, wenn ein anderes Subjekt uns fragt" (45). Die Wahrhaftigkeit von Äusserungen im Diskurs - als herrschaftsfreie Kommunikation - liegt dann vor, "wenn die Intentionen, die im Sprechakt angedeutet werden, nicht nur vorgetäuscht, sondern auch tatsächlich so gemeint sind, bis in die Bereiche der praktischen Konsequenz" (46). "Um die Wahrhaftigkeit von Äusserungen zu entscheiden, rekurren wir also auf die Richtigkeit von *Handlungen*" (47).

Nun finden sich jedoch bei Habermas keine Hinweise darauf, wie "Handlungen" über Sprechakte hinausführten. Der Begriff der kommunikativen Kompetenz ist bei ihm also aufgehoben in rein sprachlichen Kategorien, denen zudem nach

42 vgl. Baacke 1971/72, S.58

43 Habermas/Luhmann 1971, S.101

44 a.a.O., S.115

45 a.a.O., S.118

46 Müller, in: Brändle u.a. 1976, S.II.13

47 Habermas/Luhmann 1971, S.133

meinem Dafürhalten der Bezug zur gesellschaftlichen Praxis abgeht. Es erübrigt sich daher für unsere Zwecke, die Kommunikative Kompetenz bei Habermas weiterzuverfolgen, zumal seine Theorie, abgesehen von kritischen oder gar ablehnenden Stellungnahmen (48), auch im Bereich der Wissenschaftstheorie keine Konsequenzen zeitigte (49).

Bedeutungsvoller für die Herleitung von entsprechenden Leitkategorien ist die Entwicklung der Kommunikativen Kompetenz durch D.Baacke, vor allem auch deshalb, weil sie bei ihm eine kategoriale Grundlegung zu seiner Didaktik der Kommunikation und Massenkommunikation erfährt.

Bereits zwei Jahre vor der Veröffentlichung seines für diesen Problemkreis grundlegenden Werks "Kommunikation und Kompetenz" (1973) wies Baacke darauf hin, dass Kommunikation und Massenkommunikation integrale Bestandteile der Gesellschaft sind, an denen die Pädagogik nicht vorbeikommt. Programmatisch schrieb er 1971: "Kommunikation, ein Grundbestand menschlichen Verhaltens, wird in einer komplexen Welt zum Problem, enthält aber zugleich die Chance für den Menschen, durch Information und Austausch von Meinungen Uebersicht zu behalten, Ziele zu formulieren, zu begründen und durchzusetzen. Es wird Zeit, dass auch die Pädagogik sich auf dieses zugegeben weite Feld einlässt; sie sich nicht selbstgenügsam auf das aus grösseren gesellschaftlichen Zusammenhängen extrapolierte 'Erziehungsfeld' beschränkt, sondern das Risiko eingeht, sich auf das bisher kaum von erzieherischer Regulation kontrollierte allgemeine Kommunikationsfeld der Gesellschaft einzulassen" (50). Dieser pädagogisch orientierte Ausgangspunkt seiner Beschäftigung mit "Kommunikation als System" macht verständlich, warum auch bei Baacke die interperso-

48 vgl. dazu:

Luhmann, in: Habermas/Luhmann 1971, S.291 - 404,
Baacke 1971/72, S.57 - 69,
Baacke 1973a, S.272 - 294,
Held 1973, S.107 - 141,
Moser 1974, S.103 - 107.

49 Die Erweiterung des Habermas'schen Ansatzes durch D.Wunderlich, die "Dialoghermeneutik" im Mittelpunkt einer Theorie der Kommunikativen Kompetenz durch B.Badura und der Zusammenhang von Kommunikativer Kompetenz und sozio-linguistischen Systemen bei D.Hymes sind z.B. in Stuke/Heiks 1977, S.66 - 71, dargestellt.

50 Baacke 1971/72, S.566

nale Kommunikation eine zentrale Bedeutung erlangt und warum von da aus Erkenntnisse für den Bereich der Massenkommunikation gewonnen werden. Untersucht Zöchbauer die interpersonale Kommunikation vor allem bezüglich der Rezeption massenmedialer Kommunikate durch das Individuum, so misst ihr Baacke eine gesellschaftskonstituierende Bedeutung zu, indem sie alle Kommunikationsebenen überlagert und eine Voraussetzung für das Funktionieren von Massenkommunikation ist.

Zentrale Kategorie von Baackes kommunikationspädagogischem Ansatz ist die Kommunikative Kompetenz. Wie Habermas geht auch Baacke vorerst vom Kompetenzbegriff aus, wie er von der Linguistik entwickelt worden ist (51) und der die Fähigkeit eines Sprechenden meint, eine potentiell unbegrenzte Zahl von sinnvollen Aussagen zu produzieren. Für Baacke bezieht sich nun aber Kommunikative Kompetenz auch auf andere mögliche Arten des Verhaltens (z.B. Gesten), wobei hier "Verhalten" nicht als fremdbestimmte oder unwillkürliche Aktivität des Individuums aufgefasst werden darf, wie ich den Begriff für die Zwecke dieser Arbeit im Kap.6 vom selbstbestimmten "Handeln" terminologisch abgegrenzt habe. Bei Baacke ist "Verhalten" nach meiner Meinung als kategoriale Bezeichnung zu nehmen, in der "Handeln" miteingeschlossen ist. "Es wird behauptet, der Mensch könne auch seine Verhaltensschemata 'generieren' (52), und zwar in der Aktualisierung einer *Verhaltenskompetenz*, die den inneren motivationalen Lagen des Individuums zur Disposition steht. Ebenso wie Sprache soziokulturellen Ueberformungen unterliegt, so auch Verhalten in der Kommunikation; aber selbst diese sind nur als das in Systemen (53) institutionalisierte Resultat von kommunikativen Handlungen zu ver-

51 Baacke 1973a, S.100

52 Den Begriff übernimmt Baacke aus der linguistischen Theorie, der dort, vereinfacht gemeint, die Hervorbringung von Sprechakten bedeutet. Allerdings ist Jäger (in: Speichert 1975, S.200) der Meinung, der Rückgriff auf den Kompetenzbegriff der generativen Grammatik sei unzulässig, da es der linguistischen Theorie nicht gelungen sei, Sprachkompetenz angemessen zu beschreiben. "Der von Chomsky eingeschlagene Weg lässt sich auch nicht etwa auf die Konstruktion eines Modells der kommunikativen Kompetenz hin verlängern, da die Dynamik und Prozesshaftigkeit menschlicher Verhaltensmöglichkeiten statisch nicht beschreibbar sind."

53 "System" ist bei Baacke nicht im Sinne des in Teil I dargestellten systemtheoretischen Ansatzes der Medientheorie zu interpretieren, der die Selbstregulierung von gesellschaftlichen Systemen zum Zwecke ihrer Erhaltung vertritt: "System" ist zu verstehen als heuristische Kategorie,

stehen" (54).

Kommunikative Kompetenz umfasst demnach Sprach- und Handlungskompetenz, was damit begründet wird, dass beide "aus der gleichen Wurzel kommen, und zwar in dem allgemeinen Sinn einer anthropologischen Grundaussage: dass der Mensch ein 'kompetentes' Lebewesen sei" (55).

Wenn wir dieser Grundannahme zustimmen, stellt sich die Frage, warum denn Kommunikative Kompetenz meist nur auf das Sprachverhalten hin definiert worden ist. Nach Baacke (56) besteht der Grund hauptsächlich darin, dass sich im Bereich der Sprache deutliche Vorteile der wissenschaftlichen Behandlung anbieten: Ihr Regelsystem ist begrenzt und kann analytisch überschaubar gemacht werden. Das gleiche trifft z.B. für die Bildsemiotik nicht zu - wie ich schon dargestellt habe - und ist erst recht unmöglich für die vielfältigen Erscheinungsweisen menschlichen Verhaltens und Handelns, die - im Gegensatz zu Sprache - nicht in ein analytisches System gebracht werden können.

Baackes Verständnis von Kommunikativer Kompetenz, das ich hier übernehme, ist entscheidend definiert in der Fähigkeit des Menschen, variable Sprach- und Handlungsmuster zu produzieren. Darüber hinaus beinhaltet Kommunikative Kompetenz aber auch die Fähigkeit des Menschen zur Selbstreflexion und die Fähigkeit zur Entscheidung, wofür er seine Kommunikative Kompetenz einsetzen will. "Die *pädagogische* - keinesfalls auf einen institutionalisierten 'Bildungsraum' beschränkte - Schlussfolgerung bestünde dann darin, dem Menschen zu verhelfen, seine Kommunikationskompetenz für die Entscheidung zu vernünftigen Konfliktlösungen mit dem Ziel einer Aufhebung ungerechtfertigter und unfrei machender Herrschaft einzusetzen" (57).

indem sich Interaktion und Kommunikation in Systemen ereignen und selbst Systeme darstellen (Baacke 1973a, S.242).

54 Baacke 1973a, S.262, Hervorhebung A.F.

Die Umschreibungen und der Interpretationsrahmen von "Kommunikativer Kompetenz" in einer sechs Jahre später erschienenen Veröffentlichung Baackes (in: Wodraschke 1979) decken sich wortwörtlich mit jenen von 1973, woraus geschlossen werden darf, dass diese noch immer als gültig erachtet werden können.

55 a.a.O.

56 a.a.O.

57 a.a.O., S.287, Hervorhebung im Original

Im Kontext einer Medienerziehung ist diese Aussage unter anderem zu sehen bezüglich des manipulativen Einflusses der Massenkommunikation auf Jugendliche und Erwachsene. Die Befreiung von der Abhängigkeit der massenmedialen Herrschaft über die meinungsbildenden Einflüsse auf das Individuum und die Gesamtbevölkerung verweist uns auf das zweite Hauptziel der Kommunikationspädagogik, wie es eingangs dieses Unterkapitels in Anlehnung an Zöchbauer genannt worden ist: die emanzipatorische Kommunikation. Emanzipation und Kommunikation sind bei Baacke untrennbar verbunden, und Kommunikative Kompetenz ist - gerade durch den Einbezug der Handlungsdimension - überhaupt nur durch Emanzipation wahrnehmbar und vollziehbar. Aus methodischen Gründen erfolgte die Behandlung dieses wichtigen Aspekts von Kommunikation bereits an anderer Stelle, was eine bessere Gliederung und Uebersicht der vorliegenden Arbeit garantieren soll.

Wohl in Anlehnung an den grundsätzlichen Theorierahmen zur Kommunikativen Kompetenz, wie er von Baacke entwickelt worden ist, beziehen spätere Autoren die Verhaltenskompetenz als selbstverständliche Dimension in ihre Uebersetzungen zur Kommunikativen Kompetenz mit ein. Für Aufermann/Kapust ist Kommunikative Kompetenz "oberstes Lernziel" (58) der Medienerziehung, die die Kommunikationsformen und andere Sozialbeziehungen - sowohl im Bereich der interpersonalen Kommunikation wie auch der Massenkommunikation - sachverständig zu thematisieren, normativ zu begründen und gegebenenfalls zu revidieren hat. Kommunikative Kompetenz impliziert für diese Autoren auch die Forderung nach einem Fundus an medienkundlichem Wissen sowie die Fähigkeit zur Normenkritik und Rollendistanzierung als Voraussetzung eines interessebewussten kommunikativen Verhaltens und eines entsprechenden politischen Engagements (59).

Für sie ist eine so verstandene Kommunikative Kompetenz ein staatsbürgerliches Erziehungspostulat zur Mündigkeit und eine notwendige Bedingung für normative Innovation zugunsten einer demokratischen Gesellschaftsentwicklung.

58 Aufermann/Kapust, in: Issing/Knigge 1976, S.279

59 vgl. a.a.O., S.337 + 338

Für Stuke/Zimmermann ist Kommunikative Kompetenz eine unabdingbare Qualifikation für soziales Handeln. Sie definieren daher Kommunikative Kompetenz als Befähigung, "kommunikative Bedingungen und Abläufe zu verstehen und Kommunikation in allen gesellschaftlichen Situationen angemessen zu praktizieren" (60). Kommunikative Kompetenz bedeutet also,

- dass in kommunikativen Abläufen verwendete Zeichen decodiert werden können,
- dass die mit der Kommunikation verbundenen Intentionen transparent sind und
- dass der Rezipient dazu in der Lage ist, durch Kommunikation erworbenes Wissen in sozial relevantes Handeln umzusetzen (61).

Die zentralen Begriffe der von Stuke/Zimmermann entworfenen "Kommunikationslehre" sind - ausgehend von der Kommunikativen Kompetenz - *Transparenz*, *Emanzipation* und *Partizipation*.

In der "Transparenz" werden Umweltphänomene durch historisch-analytische Einordnung in den gesamtgesellschaftlichen Kontext begreifbar. "'Emanzipation' bedeutet Motivation und Qualifikation zur Problematisierung des individuellen Standortes in der Gesellschaft und die kritische Reflexion von Sozialisationsvorgängen (62). In emanzipatorischen Prozessen werden Verhaltensmuster wirksam, die weitgehend der Selbstbestimmung unterliegen. Als 'Partizipation' wird das rational bestimmte soziale Handeln bezeichnet, das das Individuum befähigt, am gesellschaftlichen Veränderungsprozess mitbestimmend teilzunehmen. Die dazu erforderlichen Entscheidungen sind als Resultat eines Vermittlungsprozesses zwischen personalen und gesellschaftlichen Bedürfnissen zu verstehen" (63).

Eine in diesem Zusammenhang traditionelle Kategorie, die *Autonomie*, schließen Stuke/Zimmermann a priori aus, da sie ihnen "lediglich als statische Kategorie eines gesellschaftlich nicht verifizierbaren Idealtypus relevant

60 Stuke/Zimmermann 1976², S.52

61 a.a.O.

62 Auf diese Kurzformel gebracht, kann ich diesem Teil der Definition von "Emanzipation" durch Stuke/Zimmermann nicht zustimmen. "Problematisierung des individuellen Standortes" und "kritische Reflexion von Sozialisationsvorgängen" sind m.E. zwar notwendige Voraussetzungen für Emanzipation, "bedeuten" diese selbst indes noch nicht.

63 Stuke/Zimmermann 1976², S.52 + 53

zu sein" scheint (64). Inwiefern die anderen drei eben definierten Begriffe den Status des "gesellschaftlich nicht verifizierbaren Idealtypus" überwunden haben, will ich dahingestellt lassen. Jedenfalls ist für W.Schulz "Autonomie" neben Kommunikativer Kompetenz und Solidarität - auf die hier nicht weiter eingegangen werden kann - eine zentrale medienbezogenerzieherische Zielsetzung. Autonomie bezeichnet dabei "die Befähigung der Lernenden, zu den Ansinnen der Sozialisationsagenturen (worunter sowohl Schule als auch Massenmedien zu zählen sind, A.F.) eine gewisse intellektuelle, gefühlsmässige, handlungsbestimmende Unabhängigkeit von ihrem Angebot zu bewahren. Ansätze zu autonomer Betrachtung lassen die Interessengegensätze hervortreten, die Ohnmacht der Schüler, ihrer lohnabhängig arbeitenden Eltern gegenüber mächtigen Produktions- und Manipulationsinteressen bewusst werden" (65).

Verfolgen wir abschliessend die Kritik an der Kommunikativen Kompetenz, so stossen wir einmal mehr auf das bekannte Phänomen: Je häufiger ein Begriff verwendet wird, desto mehr verflacht sich seine Bedeutung. H.Schlösser stellte fest, wie Kommunikation und Kommunikative Kompetenz als Lernziele vor allem in sprachdidaktischen Konzepten nur noch rein instrumentell und rationalistisch übernommen werden (66). Kommunikative Kompetenz verkommt dabei zu einer kognitiven Verbesserung technischen Sprachkönnens, wobei sie auf eine linguistisch-didaktische Fragestellung verkürzt wird. Fast beschwichtigend dränge man den politischen Aspekt der Kommunikativen Kompetenz in den Hintergrund, meint H.Gutschow (67), weshalb es denn auch nicht erstaunt, wenn gelegentlich die Meinung vertreten wird, Kommunikative Kompetenz bringe gegenüber älteren Konzepten zur Sprachdidaktik, die ja auch eine Verbesserung des mündlichen und schriftlichen Ausdrucks des Educandus zum Ziel hätten, nichts Neues.

64 a.a.O., S.53

65 Schulz, in: Funke 1974, S.29

66 Schlösser, in: Wodraschke 1979, S.97

67 Gutschow, zit.nach: Schlösser,a.a.O.

7.4. Thesen zum Merkmal Kommunikationspädagogik

Leitkategorie Kommunikationserziehung:

- These 31 : *Jeder in der Gesellschaft lebende Mensch ist von den Massenmedien direkt und indirekt, bewusst oder unbewusst beeinflusst. Massenkommunikation ist eo ipso ein Konstituens der Gesellschaft. Kommunikation wird verstanden als die Grundlage für soziales Zusammenleben.*
- These 32 : *Massenkommunikation ist nur ein Aspekt jener Kommunikationsvorgänge, die in ihrer Gesamtheit das menschliche Fühlen, Denken und Handeln erst möglich machen und weitgehend strukturieren: Rezeption und Interpretation von massenmedialen Kommunikaten ist direkt abhängig von der Qualität und den Bedingungsfaktoren der interpersonalen, der Intergruppen-Kommunikation und intrapersonalen Prozessen. Die verschiedenen Kommunikationsarten stehen daher in einem Interdependenzverhältnis.*
- These 33 : *Kommunikationspädagogik kann sich daher nicht allein auf die Phänomene der Massenkommunikation und auf die Massemedien (als technisch-organisatorisch definierte Kommunikator-Institutionen) beziehen, sondern schliesst die bewusste Reflexion personaler Kommunikationsformen und ihrer Determinanten mit ein und macht die durch die individuelle Persönlichkeit und durch das jeweilige Kommunikationssystem gegebenen Variablen bewusst.*
- These 34 : *Eine kommunikationspädagogische Medienerziehung hat nicht nur Massenkommunikation und Massenmedien, sondern auch die kommunikativen Bedingungen, unter denen sie selbst stattfindet, mit dem Ziel einer Verbesserung dieser kommunikativen Vermittlungsprozesse zum Gegenstand der Reflexion zu machen.*
- These 35 : *Medienerziehung ist immer auch eine Kommunikationserziehung, die weder an bestimmte Fächer noch an bestimmte Themen gebunden ist. Denn Kommunikationserziehung ist ein übergreifendes Unter-*

richtsprinzip, in dem die Verständigungsbeziehung zwischen Lehrendem und Lernenden ein bewusster, gestaltbarer und reflektierbarer Teil des Unterrichtsgeschehens darstellt.

These 36 : *Kommunikationserziehung und Medienerziehung im weiteren Sinne umfassen demnach die erzieherischen Aktionen, in denen die verschiedenen - also auch massenmedialen - kommunikativen Prozesse und deren Komponenten (Kommunikator, Aussage, Kanal, Rezipient, Intention) thematisiert werden, als auch die Einübung und antizipatorische Realisation von Kommunikationsprozessen mit dem Ziel (68), ihre Bedingungen diagnostizieren, die eigenen kommunikativen Kompetenzen einsetzen sowie die eigenen und die Kompetenzen anderer einschätzen zu können.*

These 37 : *Medienerziehung, realisiert als Kommunikationspädagogik, ist immer auch eine Erziehung zu Kommunikation durch Kommunikation. Kommunikationserziehung führt hin zu Verstehen, Transparenz, Reflexion und Kritik von Kommunikationsprozessen - im Falle der Medienerziehung akzentuiert auf die Aspekte der Massenkommunikation.*

These 38 : *Kommunikationserziehung geht aus von einem dialogischen Bildungsmodell, in dem sich alle Beteiligten - bei aller Unterschiedlichkeit ihres sozialen Rangs, ihrer Sachkompetenz, ihres Informationsstandes usw. - als vom anderen gleichwertige Kommunikationspartner ernst genommen und als miteinander agierende Kommunikationsteilnehmer fühlen (vgl. auch Leitkategorie Kommunikative Kompetenz).*

Leitkategorie Kommunikative Kompetenz:

These 39 : *Kommunikative Kompetenz bezieht sich auf die Handlungsfähigkeit - die alle Dimensionen menschlichen Verhaltens umfasst - und*

68 vgl. Bauer, in: Wodraschke 1979, S.158

die Artikulationsfähigkeit – die alle verbalen und nonverbalen Ausdrucksformen miteinschliesst – in kommunikativen Prozessen.

- These 40 : *Kommunikative Kompetenz zielt darauf ab, kommunikative Prozesse, im Gegensatz zur unidirektional von Kommunikator zu Rezipient verlaufenden Ein-Weg-Kommunikation der Massenmedien, reversibel (umkehrbar) zu machen. Reversibilität heisst*
- Aufhebung der starren Rollenverteilung zwischen Kommunikator und Rezipient und bewusstes Einüben in beide Rollen, als Gebender und Aufnehmender, als Lehrender und Lernender*
 - mediale Inhalte und Formen selbst auszuprobieren und zu gestalten (Wandzeitungen, Schülerzeitungen, Videoversuche, aktives Filmen usw.)*
 - massenmediale Kommunikation in eine personale überzuführen (Rollenspiele, Diskussionen, Gruppenübungen usw.)*
 - Bedingungen gesellschaftlichen Handelns zu erkennen und eigene Handlungskompetenzen im Bereich der personalen Kommunikation aber auch der Massenmedien wahrzunehmen (Leserbriefe, Fernsehkritik usw.).*

- These 41 : *Kommunikative Kompetenz erweist sich in*
- der Analyse der psychologischen, historischen und ökonomischen Bedingtheiten, unter denen sich personale Kommunikation und Massenkommunikation abspielen*
 - der Befähigung, kommunikative und mediale Möglichkeiten einschätzen zu können und Kommunikation in gesellschaftlichen Situationen zu praktizieren*
 - der Fähigkeit, durch Kommunikation erworbenes Wissen in sozial relevantes Handeln umzusetzen*
 - der Autonomie des Rezipienten von massenmedialen und/oder schulisch vermittelten Kommunikaten gegenüber den Sozialisationsinstanzen im Sinne der Bewahrung einer gewissen persönlichen Unabhängigkeit (vgl. auch Leitkategorie Emanzipation).*

These 42 : *Die Fähigkeit zur Selbstreflexion und zur Rollendistanzierung gegenüber der Kommunikator- resp. der Rezipientenrolle ist ebenfalls ein Kriterium von Kommunikativer Kompetenz. Diese Distanzierung aber setzt das Wissen um den eigenen Standort voraus. Kommunikative Kompetenz verlangt deshalb nach einer Bestimmung, Definition und kritischen Ueberprüfung des eigenen gesellschaftspolitischen Standorts sowie der damit verbundenen Interessen und Intentionen.*

These 43 : *Kommunikative Kompetenz als Leitidee hat für didaktische Prozesse in allen Fachbereichen Geltung.*

Für das Unterrichtsgeschehen bedeutet das:

- *lernen, selbständig und in Gruppen zu arbeiten*
- *Mitwirkung bei der Bestimmung von Inhalten und Arbeitsweisen im Unterricht*
- *Bereitschaft, Verantwortung für die Planung und den Verlauf einer didaktischen Einheit zu übernehmen*
- *Evaluation der Lernprozesse und Arbeitsergebnisse; Reflexion des auf prospektive Realisierung gerichteten veränderten Handelns.*

8. Projektorientierung

Eine Vermittlung von Bücherwissen wird solange tot bleiben, solange dieses Wissen nicht mit dem Leben der Leser zusammenschmilzt.

Nicolai Severin Frederik Grundtvig,
"Schule für das Leben", 1838

Projektunterricht ist ein Mittel, und Lehrer wie Schüler brauchen es gegen Leerlauf der Routine, gegen strukturelle Erstarrung des "Systems", und es ist eine Möglichkeit, den Bedürfnissen der Kinder entgegenzukommen, ihre Kräfte an sinnvollen Aufgaben herauszufordern und wachsen zu lassen. Projektorientierter Unterricht fördert die längst fällige Überwindung jener Lernschule, die allzusehr zu einem Anhäufen von halbwegs verdauten Wissensbruchstücken, einem "Gänsestopfen" verleitet. (...) Er (der Schweizerische Lehrerverein) möchte Kolleginnen und Kollegen aller Stufen ermutigen, sich mit dem Projektunterricht auseinanderzusetzen und nach Möglichkeit Projekte zu verwirklichen. Reformen lassen sich ja nicht verordnen; sie müssen von den Beteiligten erfasst und erfüllt, erarbeitet und durchgetragen werden.

Schweizerischer Lehrerverein 1979 (1)

Es ist nicht zufällig, wenn das Konzept einer Medienerziehung im Kanton Basel-Stadt auf einem handlungs- und projektorientierten Ansatz aufbaut: Das Institut für Unterrichtsfragen und Lehrerfortbildung (ULEF) in Basel

¹ Das Zitat entstammt dem Vorwort der Herausgeber von R. Schweingrubers Werk "Das Projekt in der Schule" (1979). Es ist die beste mir bekannte Einführung in die Projektmethode und veranlasste mich zur Entfernung verschiedener entsprechender Passagen aus meinem bereits bestehenden Manuskript, weil Praxisprobleme bei Schweingruber ausführlicher dargestellt sind, als es im Rahmen dieser Arbeit möglich ist. Auf dieses "Arbeitsbuch für Lehrer" sei daher nachdrücklich hingewiesen!

hat bereits 1973, also noch bevor sich die pädagogischen Verlage des Themas bemächtigt hatten und es somit "aktuell" wurde, ein Werkstattseminar über Projektunterricht durchgeführt. Die dort gehaltenen Grundsatzreferate von K.-H. Flechsig, G.Otto und W.Schulz waren wegweisend für die Rezeption der Projektidee nach 1968 (2). Das ab 1975 auf praktischer Ebene durchgeführte "Projekt Medienerziehung" steht also in der in Basel gepflegten Tradition einer auch theoretisch kontinuierlichen Beschäftigung mit dem "Projekt", die - um im Bereich der Medienpädagogik zu bleiben - von W.Schulz 1979 mit seinem Entwurf eines Lehrplans "Medienerziehung im Kindergarten" fortgeführt worden ist.

Wenn ich hier eine projektorientierte Ausrichtung der Medienerziehung postuliere, so betrete ich damit also im Kanton Basel-Stadt keineswegs Neu-land: Die Kommission für die Ueberarbeitung der Lehrpläne für die Realschule hat 1979 "Projektartiges Lernen in der Realschule" - so der Titel ihres Arbeitspapiers - zum Unterrichtsprinzip erklärt, das mindestens sechs Tage pro Schuljahr in allen Klassen zur Anwendung kommen soll (3).

Ueber Projektunterricht an den Gymnasien von Basel liegen verschiedene Erfahrungsberichte vor (4), und im Basler Schulblatt (5) sind grundsätzliche Ueberlegungen und Realisierungsbedingungen, die dem Projektunterricht einen festen Platz im täglichen Stundenplan reservieren, der gesamten Lehrerschaft zur Diskussion gestellt worden.

Ohne an bestimmte Fächer gebunden zu sein und völlig unabhängig von dieser Arbeit - obgleich beeinflusst durch das personell breit abgestützte Pilotprojekt Medienerziehung - hat somit projektorientiertes Lernen in Basel-Stadt einen Grad an Institutionalisierung erfahren, die diese Lernform über den Stand theoretischer Reflexionen und utopischer Zielsetzungen hinaushebt. Wenn ich zudem sehe, wie sich die gesellschaftliche und didaktische Perspektive des Lehrplans für die Realschule mit meinen Thesen deckt -

2 F.Kost, dessen Lizentiatsarbeit sich mit der Geschichte und der aktuellen Diskussion des Projekts befasst, referiert diese Arbeiten als "neuere Konzeptionen" an erster Stelle.

Kost 1976, S.116 - 123, S.172 + 173

3 Realschule Basel 1979

4 Keilwerth 1978, S. 3 - 10

5 Arbeitsgruppe Freie Alternativ-Schule 1978

die ihrerseits unabhängig von dieser Lehrplanüberarbeitung für die Realschule entstanden sind -, so macht mich das einigermaßen zuversichtlich, die hier geforderte Medienerziehung in einer Schule realisiert zu sehen, die deren didaktische Annahmen umzusetzen und anzuwenden vermag.

8.1. "Projekt" als Theorie der Didaktik?

Das Fragezeichen signalisiert den Zweifel, apriorisch annehmen zu dürfen, "Projekt" sei eine Theorie der Didaktik. Die in diesem Zusammenhang viel diskutierte Frage, ob Projektunterricht eine untergeordnete *Methode*, eine mit anderen Formen gleichwertige *Methodenkonzeption* oder gar die einzig richtige Form von Unterricht sei, ist überhaupt erst durch eine z.T. missverständliche Uebnahme des Begriffs aus dem Amerikanischen aufgeworfen worden. Denn als die deutsche Pädagogik anfangs der dreissiger Jahre den Projektbegriff rezipierte, konnte er auf dem Hintergrund ihres bildungs-idealistischen und lebensphilosophischen Denkansatzes gar nichts anderes als ein *methodisches* Konzept sein. J.Dewey, der vor rund achtzig Jahren einen Unterricht in Projektform postulierte, war die Trennung zwischen Didaktik und Methodik fremd, und für ihn war die Project-Method weniger eine unterrichtspraktische Methode als ein Bestandteil seiner didaktischen Theorie.

Der unklaren Interpretation förderlich war auf der einen Seite erstens der Umstand, dass Dewey selbst den Begriff "Projekt" anfänglich nicht verwendete, sowie zweitens die späteren amerikanischen Definitionen, z.B. 1918 jene von Kilpatrick, welche eben diese Trennung von Didaktik und Methodik vornahmen und das Projekt letzterer zuordneten (6). Auf der anderen Seite ist hier anzumerken, dass eben auch Definition und System der Didaktik bis heute weitgehend ungeklärt sind (7).

Wenn von einem weit interpretierten Verständnis von Didaktik, das die Wissenschaft und Theorie des Lehrens ganz allgemein meint, hier abgesehen werden soll, haben wir immer noch unter mindestens vier gegenwärtigen Konzeptionen

6 Zu diesem Aspekt vgl. Kost 1976, S.36 + 37

7 Borchardt I 1972, S.12

nen des Begriffs zu unterscheiden (8):

- Didaktik als Theorie der *Bildungsinhalte*, als Theorie der *Bildungskategorien*, ihrer *Auswahl* und *Anordnung* (Weniger, Klafki usw.)
- Didaktik als Theorie des *Unterrichts* oder als *allgemeine Unterrichtslehre* (Heimann, Schulz usw.)
- Didaktik als Wissenschaft der *Lernplanung*, *Lernorganisation* und *Lernkontrolle* (technologisches Modell: Cube, Möller, Mager usw.)
- Didaktik als Anwendungsbereich psychologischer *Lehr-* und *Lerntheorien* (Aebli, Correll, Frank, Roth usw.).

Durch die früher erfolgte Auseinandersetzung mit wissenschafts- und medientheoretischen Modellen ist hinreichend begründet, warum ich hier das technologische und lerntheoretische Didaktik-Konzept als Grundlage für den in dieser Arbeit verwendeten Didaktikbegriff ausschliesse. Plausibel erscheint mir die Definition der Didaktik als Theorie des Unterrichts und als allgemeine Unterrichtslehre. Da hingegen Didaktik dabei ein so weites Feld wie Intentionen - abgeleitet aus der gesellschaftlichen Funktion der Pädagogik -, Themen resp. Inhalte oder Gegenstände des Unterrichts, Methoden und Sozialformen des Unterrichts sowie die Mittel umfasst, wird "Didaktik" als Begriff wieder derart diffus, dass er meines Erachtens nicht mehr praktikabel ist.

Ich ziehe demzufolge die Definition der Didaktik als Theorie der Bildungsinhalte resp. der Bildungskategorien vor, wobei ich jedoch ausdrücklich darauf hinweise, dass Klafki, als bekanntester Vertreter dieser Richtung, sein Verständnis von Didaktik in neuster Zeit erheblich zugunsten der umfassenderen Definition erweitert hat. Danach ist der bekannte Satz vom "Primat der Didaktik", der in Klafkis Theorie einen zentralen Stellenwert einnimmt und den Vorrang der Unterrichtsinhalte gegenüber der Methode und den Medien meint, zu präzisieren zum "Satz vom Primat der Zielentscheidungen im Verhältnis sowohl zur Dimension der thematischen als auch der methodischen Entscheidungen. (...) Der Begriff umfasst dann die Methodik als eine Teildisziplin, nämlich im Sinne der auf Organisationsformen und Vollzugsformen des unterrichtlichen Lehrens und Lernens gerichteten Forschungs-

8 a.a.O., S.13 und Blankertz 1970⁴, S.15 - 129

und Theoriebildungsbemühungen" (9).

Der inflationäre Gebrauch des Projektbegriffs in den letzten Jahren erschwert die vertikal-historische und horizontal-gleichzeitige Uebereinstimmung der Begriffsverwendung noch zusätzlich. "Projektunterricht" ist zu einem Modewort geworden, mit dem jede Aktivität von Schülern benannt wird, die länger als eine Lektion dauert(10). Wenn aber letztlich jede Tätigkeit, die die ausgefahrenen Geleise des Frontalunterrichts verlässt oder die Zerstückelung des Unterrichts in Fachbereiche aufhebt, als "Projekt" bezeichnet wird, erfährt der Begriff eine Verschleierung der in ihm liegenden didaktischen Potenzen. Unter der Etikette "Projektunterricht" wird dann lediglich alter Wein in neuen Schläuchen verkauft. Die innovatorische Kraft und der gesellschaftliche Bezug von Projektunterricht werden, sicher meistens unbewusst und wider besseren Wissens, elegant entschärft. Weil er dann nichts Neues bringt, wird der Projektunterricht als didaktische und/oder methodische Alternative denn auch bald abgeschrieben.

8.2. Ursprung und Weiterentwicklung der Projektidee

Die Entstehung der Projektmethode im Amerika der Jahrhundertwende ist aufs engste verknüpft mit der gesellschaftlichen Situation einer Nation, die den Uebergang von einer agrarischen zu einer hochindustrialisierten Wirtschaftsstruktur mit Bevölkerungskonzentration in den Städten vollzogen hat.

Die Projektmethode ist einerseits die Antwort der Pädagogik auf die in einer industriellen Gesellschaft hochspezialisierte und rationalisierende Arbeitsteilung, indem das Projekt im Gegensatz zur Taylorisierung der Arbeit (11), die Ganzheit des Menschen erfasst. Auf der anderen Seite kann aber die Projektidee auch als eine Methode interpretiert werden, mit der zukünftige Arbeiter auf die in einer Industriegesellschaft notwendigen

9 Klafki 1978, S.67 + 75

10 Wenn sogar an einem Lehrerseminar, wie 1978 geschehen, der Fasnachtsausflug der Lehrerschaft offiziell als "Projekt" bezeichnet wird, so ist das hoffentlich weniger symptomatisch für den theoretischen Kenntnisstand schweizerischer Lehrerbildner, als für die inflationäre Verwendung des Begriffs.

11 F.W.Taylor (1856 - 1915) entwickelte das System einer wissenschaftli-

wechselnden Arbeitserfordernisse vorbereitet werden konnten, ohne die bestehenden wirtschafts- und sozialpolitischen Verhältnisse anzutasten. Die Projektmethode, in sich selbst also widersprüchlich, ist daher ein getreues Abbild der gesellschaftlichen Widersprüche, die beim Uebergang von der arbeitsintensiven bäuerlich-handwerklichen zur kapitalintensiven industriellen Wirtschaftsweise auftreten (12).

Im Sinne einer "kontrafaktischen Idee" (Suin de Boutemard) hatte der Projektunterricht als schulisches Organisationsprinzip die Funktion, die auseinanderfallenden Lebensbereiche des Wohnens und Arbeitens inhaltlich und emotional wieder zu verknüpfen und die Trennung in anordnende und ausführende Klassen aufzuheben. Projektunterricht versuchte auch die Humboldt-sche Trennung von allgemeiner und beruflicher, von formaler und inhaltlicher Bildung zu überwinden, die Trennung von Bildung und Ausbildung also, die angesichts der beschriebenen gesellschaftlichen Veränderungen keine pädagogisch zureichende Problemlösung mehr darstellte (13). Projektunterricht war um die Jahrhundertwende zuerst denn auch im Bereich der Berufspädagogik ein Organisationsprinzip, unter dem Jugendliche in den USA vor allem landwirtschaftlich orientierte Projekte, sog. Home-Projects, durchführten. Lehren, Lernen und Anwenden wurden dabei als Einheit aufgefasst.

Die wissenschaftstheoretische Grundlage dieses Ansatzes entwickelte J.Dewey (1859 - 1952), ausgehend von seinen psychologischen Untersuchungen. Dewey wurde zum Mitbegründer des sog. Chicago-Pragmatismus, der wissenschaftliches Interesse mit sozialpolitischem Engagement verband, das sich z.B. in der Ausarbeitung von Urbanisierungsstudien oder der Einrichtung einer der Universität angeschlossenen Laborschule (1896) manifestierte (14). Der Chicago-Pragmatismus, zu dessen Vertretern auch G.H.Mead gehörte, begründete den Projektunterricht durch sein Konzept, "in Philosophie, Soziologie und Sozialpsychologie die idealistische Trennung von Individuum und Gesellschaft, Leben und Arbeit, Politik und Wirtschaft, Kind und Erwachsener, Idee und Rea-

chen Betriebsführung mit dem Ziel bestmöglicher Ausnutzung der menschlichen Arbeitskraft durch die Unterteilung des Arbeitsprozesses in zeit-sparende Bewegungsabläufe (z.B. Fließband).

12 Suin de Boutemard 1975b, S.36

13 vgl. Speichert 1975, S.290

14 vgl. Suin de Boutemard 1975b, S.36

lität, Denken und Handeln aufzuheben" (15).

Dewey übte bereits 1905 Kritik an den bisherigen Formen der traditionellen Schule, der er vorwarf (16),

- eine Hörschule zu sein, in der Lernen vorwiegend rezeptiv ist,
- nicht Kenntnis zu nehmen von der Tatsache, dass Lernen ein tätiges An-eignen ist,
- auf Drill, statt auf Ausbildung der Urteilskraft und der Fähigkeit, in neuen Situationen vernünftig zu handeln, ausgerichtet zu sein,
- Leben und Schule zu trennen und Schulwissen im Alltag nicht anwendbar zu machen,
- keine soziale Gemeinschaft zu sein, weil das grundlegende Element jeder sozialen Gemeinschaft, die gemeinsame produktive Arbeit, fehle,
- die Schüler nicht individuell, sondern als gleichförmige Masse zu be-handeln,
- mit der Aufteilung des Unterrichtsstoffes in Fächer der Art der kindli-chen Erfahrung nicht Rechnung zu tragen.

Aufgrund seiner philosophischen Auseinandersetzung mit dem Pragmatismus und dem bis dahin auch in Amerika noch einflussreichen Neukantianismus eu-ropäischer Prägung sowie der Tradition des deutschen Idealismus (vor allem Hegel) (17), hat sich Dewey ausführlich mit "Erkenntnis" und "Erfahrung" auseinandergesetzt. Letztere bleibt für ihn immer bezogen auf *praktisches Handeln*, das in Form einer *Wechselwirkung* zwischen Mensch und Umwelt ge-schieht. *Erfahrung* ist also eine *Interaktion*, die von der sozialen Situa-tion, in der sie geschieht, nicht zu trennen ist.

In Deweys Gesellschaftstheorie wird die Qualität der Erfahrung, im Prozess der Erziehung am Beitrag gemessen, den diese für eine *Demokratisierung der Gesellschaft* hat (18). Die Entwicklung des Erfahrungsbegriffs und die Vor-schläge zu seiner praktischen Umsetzung, wie die Dewey vorgebracht hat, können hier aus zwei Gründen vernachlässigt werden: Erstens soll die Pro-jektmethode auf den für heutige Verhältnisse aktualisierten Stand bezüg-lich ihrer Realisierbarkeit noch überprüft werden, und zweitens hat Dewey

15 a.a.O., Hervorhebung im Original. vgl. dazu auch: Kaiser/Kaiser 1977, S.24

16 vgl. Kost 1976, S.10

17 vgl. Schaller, in: Schäfer/Schaller 1971, S.30 + 31

18 Kost 1976, S.56 - 63

selbst nirgends eine systematische Darstellung der von ihm postulierten Projektmethode gegeben.

In seiner kritischen Würdigung der Schriften Deweys hat Kost (19) überzeugend dargelegt, wie diese weder "Erfahrung" noch "Demokratie" zu konkretisieren vermögen. Beide haben kein inhaltliches Kriterium und bleiben somit weitgehend formal, was mich Dewey der Theorie der formalen Demokratie, wie sie im Teil I erläutert worden ist, zuordnen lässt. Hier liegt auch der entscheidende Mangel von Deweys Theorie: Trotz des angeblichen sozialpolitischen Engagements des pragmatistischen Ansatzes reflektiert sie die realen gesellschaftlichen Bedingungen nicht, in denen Erziehung und Schule stehen. Für Dewey ist die Gesellschaft bereits im Status quo so demokratisch, dass der Realisierung von Projektunterricht nichts im Wege steht und dieser daher gesellschaftsbezogene Aspekte gar nicht erst zu thematisieren und reflektieren braucht. Denn die Gesellschaft regelt nach Dewey alle ihre Probleme vernunftgerecht durch die gemeinsame, von allen kontrollierte Erfahrung.

Dieses gesellschaftspolitische Axiom Deweys führt den kontrafaktischen Impetus der Projektidee ad absurdum. Durch die bei der praktischen Umsetzung manifeste Negierung eben jener sozialen und ökonomischen Widersprüche, die vom Chicago-Pragmatismus thematisiert worden sind, bleibt Deweys Konzept eines Projektunterrichts äusserlich und normativ. Projektunterricht ist zwar noch ein "Reflex auf die industrielle und soziale Arbeitsteilung. Aber er wird reduziert zu einem methodischen Mittel zur sozialtechnologischen Integration durch Unterricht, zur Stabilisierung des Status quo und zum Unterdrückungsmechanismus sozialer Konflikte" (20).

Der Ueberblick über die amerikanische Entwicklung der Projektidee sei hier mit zwei entsprechenden Definitionen abgeschlossen, die mir den damaligen Stand der pädagogischen Auseinandersetzung mit dem Projektbegriff am besten wiederzugeben scheinen. Kilpatrick: "Das wesentliche dieser Idee besteht darin, dass das Einheitselement des Erziehungsprozesses als ein Unternehmen (...) verstanden wird, das vom Lernenden als sein eigenes empfunden wird, so dass er in sich selbst die Verantwortung fühlt, es bis zur er-

19 Kost 1976, S.37, 50 + 70

20 Speichert 1975, S.290

folgreichen Vollendung durchzuführen" (21). Die Vollendung ist indes nur garantiert durch "planvolles Handeln", das für Kilpatrick im Zusammenhang mit dem ganzen Erziehungsprozess steht. Das Projekt - als planvolles Handeln und Einbezug des Lebens - wird so zum Bestandteil des Erziehungsprozesses in der Schule, oder umgekehrt: die (schulische) Erziehung wird von ihm "als das Leben selbst" und nicht "als eine blossse Vorbereitung auf das spätere Leben" angesehen (22).

Die andere Definition entstammt jenem Werk, das 1942 die Projektmethode nach Dewey unterrichtspraktisch zu interpretieren versuchte. N.L.Bossings "annehbare Definition des Projekts" lautet: "Das Projekt ist eine bedeutende praktische Tätigkeit, die Aufgabencharakter hat, von den Schülern in natürlicher Weise geplant und ausgeführt wird, die Verwendung physischer Mittel (physical materials) in sich begreift und die Erfahrung bereichert" (23).

In zahlreichen Varianten taucht die Idee der Projektmethode seit etwa 1910 explizit oder implizit in didaktischen Konzepten auf; nur die wichtigsten können hier namentlich erwähnt werden, wobei jene Ansätze hier weiterverfolgt werden, die für die Entwicklung einer handlungs- und projektorientierten Medienerziehung von Bedeutung sind (24):

- Arbeitsschule und Arbeitsgemeinschaften Kerschensteiners (25)

21 Kilpatrick, zit.nach: Kost 1976, S.76

22 vgl. Schweingruber 1979, S.25

23 Bossing, in: Kaiser/Kaiser 1977, S.119

24 Die Quellen für diese Liste waren:

Speichert 1975, S.290

Suin de Boutemard 1975b, S.36 - 38

Rombach 1970f.

Flehsig 1973, S.1 - 3

25 Ob Kerschensteiners Konzept tatsächlich eine der ersten Quellen des Projektunterrichts darstellt, wie Flehsig (1973) behauptet, muss aus historischer Sicht angezweifelt werden. Sein in der pädagogischen Literatur berühmt-berüchtigtes "Lernprojekt Starenkasten" dünkt mich die verbogenste Anwendung der Projektidee, die ich mir denken kann. Nur im Lichte einer Abkehr vom damals vorherrschenden Unterrichtsprinzip Herbarts, das sich durch Lebensferne, Beschränkung auf kognitive Leistungen und Lehrerdominanz auszeichnete, hatte es allenfalls noch einen gewissen Stellenwert. Der liberal-konservativ und monarchisch gesinnte Kerschensteiner (Kost 1976, S.32) greift mit seinem Arbeitsschulkonzept auf einen Bedingungenrahmen vorindustrieller Produktionsformen zurück, der die ökonomische

- Projektmethode Makarenkos in seiner Arbeitskolonie für straffällige Jugendliche und in den Schulen der UdSSR um 1930, wobei der von Blonskij und Krupskaja (Lenins Frau) initiierte Versuch nach einem Jahr vom Zentralkomitee der KPdSU gestoppt wurde
- Selbstbetätigung oder Tatschule in Landerziehungsheimen nach dem Konzept des Genfer Pädagogen Ferrière
- Gesamtunterricht nach B.Otto
- natürlicher Unterricht und Vorhaben nach Kretschmann, Haase und Reichwein
- Lebensgemeinschaftsschule nach Petersen, sog. Jena-Plan (26)
- Dalton-Plan von Parkhurst in Grossbritannien und dessen Fortsetzung im Winnetka-Plan durch Washburn in den USA und in Italien nach dem II. Weltkrieg
- Prinzip der Selbsttätigkeit nach Gaudig
- Freinets "Méthode active", die die Selbsttätigkeit des Schülers in den Vordergrund stellt
- "Escuela Moderna" in Spanien nach Ferrer
- Freires Methode zur politischen Alphabetisierung vor allem in Lateinamerika
- Free-School und Entschulungsbewegung (Illich)
- Projektstudium als hochschuldidaktische Lernform im Anschluss an die Studentenbewegung der späten sechziger Jahre.

Für die moderne Auffassung von Projektunterricht hat die letztgenannte Konzeption die grösste Tragweite. Projektunterricht ist Ende der sechziger Jahre als Antwort auf die zunehmende Verdinglichung, Spezialisierung, Atomisierung

und gesellschaftliche Entwicklung negiert. Die "Werkstatt des Handwerkers" wird zum Integrationsmodell für die staatspolitische Erziehung, die mit der Projektidee von Dewey - auf dessen frühe Schriften sich Kerschensteiner ausdrücklich beruft - nur noch formalistische Äusserlichkeiten gemein hat. Stehen bei letzterem immerhin Erfahrung und Demokratie - die zwar als formal zu interpretierende Begriffe keine Konkretisierung erfahren - noch im Zentrum, geht es Kerschensteiner lediglich um die Erziehung der "grossen Volksmassen (...) zu fleissiger, gewissenhafter, gründlicher, sauberer Arbeit, in der stetigen Gewöhnung zu unbedingtem Gehorsam und treuer Pflichterfüllung", (Kerschensteiner 1931, zit.nach: Suin de Boute-mard 1975b, S.37), was zweifellos einem Ständestaat nationalsozialistischer Prägung pädagogisch den Weg zu ebnen geeignet war.

- 26 Im Jena-Plan (1927) hat der Projektunterricht zwar lediglich eine untergeordnete Bedeutung, doch enthält er insgesamt von den bisher genannten Reformbestrebungen die am weitesten reichenden innovatorischen Elemente.

und Entpersönlichung des universitären Studiums zu sehen. Die bereits von Dewey beklagte Trennung von Leben und Arbeit, Bildung und Ausbildung fand nun im Marx'schen Entfremdungs-Begriff ihre aktuelle Entsprechung. Anders als in seinen Anfängen, wird der Projektunterricht in der Studentenbewegung nicht mehr auf die Berufsbildung angewendet, die ja heute - jedenfalls faktisch - von Wirtschaft und Verbänden bestimmt wird.

Die Adaption der Projektidee für die Hochschuldidaktik hat zu einer wissenschaftlichen Kontroverse geführt, in deren Verlauf auch die *Lerntheoretischen Begründungen* für ein qualitativ anderes Lernen zur Sprache gekommen sind. Insbesondere die unwidersprochenen Annahmen der Humanistischen Psychologie (insbesondere C.R.Rogers und R.Cohn) über das Funktionieren des menschlichen Lernens gaben der Idee eines entschulten Lernens Auftrieb. Rogers (27) stellt dem eingeschränkten Verständnis von Lernen als Speicherung von kognitiven Wissensmaterial ein Verständnis von Lernen als umfassenden Prozess entgegen, der die kognitiven, emotionalen und sozialen Fähigkeiten der Persönlichkeit zur Entfaltung bringen soll. Uebertrage ich Rogers' (28) Kritik am Hochschulunterricht und den damit verbundenen bisherigen, von behaviouristischen Lerntheorien beeinflussten Annahmen über Lernprozesse sowie seine Alternativen für das Lernen auf schulische Verhältnisse, komme ich auf die folgende Gegenüberstellung:

Bisherige Annahmen:

1. Den Schülern kann keine Verantwortung für ihren Lernprozess übergeben werden.
2. Prüfungen sind ein geeignetes Mittel der Lehrzielkontrolle. Prüfungen bestehen wird identisch mit Qualifikationserwerb und Ausbildung

Annahmen und Zielsetzungen von C.Rogers:

Schüler besitzen - wie alle Menschen - ein natürliches Potential zum Lernen, das sie unter günstigen Bedingungen selbst zur Entfaltung bringen können.

Signifikantes Lernen findet statt, wenn der Lerninhalt vom Lernenden als für seine eigenen Zwecke relevant wahrgenommen wird. Der Lernende wird umso erfolgreicher seinen

27 vgl. Fröhlich 1976 und Dauber/Verne 1976, S.84 - 126

28 vgl. Dauber/Verne 1976, S.86 + 87

- | | |
|--|--|
| | eigenen Lernweg herausarbeiten, je mehr Selbstkritik und Selbstkontrolle von primärer, Kontrolle durch andere von sekundärer Bedeutung sind. |
| 3. Vorstrukturierte und systematisch dargebotene Information führt automatisch zum Lernen. | Relevantes Lernen schliesst die eigene Person (und ihre Veränderung) mit ein. Wirkliches Lernen ist meist exemplarisches Lernen. |
| 4. Die zu lernenden Inhalte sind im Sinne "geschlossener Curricula" vorgegeben. | Lernen ist ein Prozess, der zu weiteren Fragen führt. |
| 5. Erfolg in der Schule ist weitgehend abhängig von der Internalisierung und Perfektionierung der dort zum Erfolg führenden Arbeitsmethoden. | Die Entwicklung und Verfolgung relevanter Probleme nach eigenen Ideen ist wichtiger, als Aufgabenlösung nach vorgegebenen Methoden. |
| 6. Schüler sind durch geeignete Inhalte und Methoden steuerbar. | Schüler lernen umso mehr, je eher ihnen gestattet wird, ihre persönlichen Handlungspotentiale zur Entfaltung zu bringen. Lernen, das auf Eigeninitiative beruht, mit Beteiligung der ganzen Person - Gefühl wie Intellekt -, ist das eindringlichste und hat den am längsten anhaltenden Lerneffekt zur Folge. |

Aufgrund seiner Auseinandersetzung mit den Praktikern des entschulten Lernens (Illich, Freire) kommt Dauber (29) zu den Bedingungen einer auf

29 a.a.O., S.90 + 91 (Zusammenfassung A.F.)

Das "entschulte Lernen", noch vor einem Jahrzehnt entweder als Utopie oder als marginale Versuchsecke mutmasslicher Systemveränderer abqualifiziert, ist schon heute für mehr als die Hälfte der Menschheit wohl die einzige noch mögliche Form des Lernens: Die einzigen im Moment noch erfolgreichen Al-

selbstverantwortetem und selbstorganisiertem Lernen basierenden "Lernkultur", die ebenso sehr als kategoriale Bedingungen für den Projektunterricht Geltung haben:

1. Die Ziele und Inhalte des Lernens sind verankert in den Motiven und Interessen der Lernenden, das heisst inhaltlich integriert in persönlichen Relevanzstrukturen.
2. Im aktuellen Lernprozess werden vorangegangene Erfahrungen und Einsichten zugelassen, thematisiert und aufgehoben, das heisst lebensgeschichtlich integriert und nicht abgespalten.
3. Auf Lebenszusammenhänge bezogenes Lernen erschöpft sich nicht in der Ausarbeitung individueller Lerninteressen und privater Erfahrungen, sondern thematisiert ebenso gemeinsame und öffentliche Erfahrung (z.B. Massenmedien), ist also sozial und gesellschaftlich integriert mit kollektiven Handlungsperspektiven und Veränderungsstrategien.

Auf der universitären Ebene hat es seit Anfang der siebziger Jahre verschiedene Versuche für ein sog. Projektstudium gegeben (30). Ihr teilweises Scheitern ist für mich kein Grund, vom Projektansatz abzurücken, da ganz klar die grundsätzlich anderen Bedingungen an einer Hochschule gegenüber der Volkshochschule gesehen werden müssen: Die gegenwärtige Organisationsstruktur der Hochschulen trägt in sich alle Merkmale zur Verhinderung eines Lernens, wie es die lerntheoretischen Erkenntnisse der Humanistischen Psychologie fordern. Die hochschuldidaktische Form des "forschenden Lernens" (31) hebt die

phabetisierungen beruhen auf der Bildungstheorie von P.Freire, die nun auch in Afrika und Asien zur Anwendung gelangt. Das indische Erziehungsministerium hat 1979 (Basler Zeitung, 7.8.1979) die mit Milliarden finanzierte Alphabetisierungskampagne der Regierung offiziell als gescheitert erklärt. Indien wird in zwanzig Jahren 100 Millionen Analphabeten mehr haben als heute, nämlich eine halbe Milliarde Menschen. "Die einzige Abhilfe ist nach Professor Jalaluddin ein völlig neues Alphabetisierungsprogramm, in dem die Schreibkurse mit praktischem handwerklichen Lernen verbunden sind. Dadurch ergebe sich für die Betroffenen eine konkrete Aussicht auf einen gesicherten Lebensunterhalt. Die Näh- und Tischlerkurse beispielsweise seien im ganzen Land überlaufen, und kein Teilnehmer springe vorzeitig ab - sehr im Unterschied zu den Lese- und Schreibkursen." (a.a.O.)

30 vgl. Kaier/Kaiser 1977

31 Speichert 1975, S.291

Eine lerntheoretische Begründung und kritische Auseinandersetzung mit den Formen entschulten Lernens auf der Hochschulstufe liefert Dauber 1976, S.84 - 126

Aporie der angesichts lawinenartig wachsender Studentenzahlen obsolet gewordenen universitären Lehrformen nicht auf: "Forschendes Lernen" bleibt gefangen im Widerspruch der selbstgesetzten Kriterien für ein Projektstudium und der unter den gegebenen Strukturen notwendigen rigorosen Selektion, die den lerntheoretisch eruierten lernfördernden Annahmen und Zielsetzungen entgegenläuft.

Als Kriterien des "forschenden Lernens" gelten:

- Gesellschaftsbezug
- Praxisbezug
- Problembezug
- Interdisziplinarität
- Methodenpluralismus

Für Suin de Boutemard (32) bleiben diese Dimensionen formal, weswegen das Projektstudium allen beliebigen gesellschaftlichen und ökonomischen Zwecken nutzbar gemacht werden könne. Träfe diese Interpretation zu, wäre nicht einzusehen, welche ideologischen Argumente gegen ein Projektstudium ins Feld geführt werden könnten. Und dennoch ist es vorab eine politische Gegnerschaft, die sich gegen die Einführung des Projektstudiums an der Hochschule und in der Lehrerbildung (z.B. in Bremen) formiert hat (33), auch wenn selten politisch argumentiert wird (34). Der Grund für das Scheitern von Projektstudium und Projektunterricht ist aber tatsächlich nur zu sehen in einem gesamtgesellschaftlichen Rahmen, der den Prinzipien eines nach einem emanzipatorischen Erkenntnisinteresse geleiteten Projektunterrichts antagonistisch gegenübersteht: Projektunterricht führt zwar die Schüler/Studenten zu einer Gemeinschaft zusammen, die nach demokratischen Normen und einer gemeinsamen Zielsetzung handelt, aber diese Arbeitsgemeinschaft ist eben gerade *nicht* - wie Dewey glaubte - ein "Abbild der Gesellschaft im Kleinen",

32 Suin de Boutemard, in: Speichert 1975, S.291

33 vgl. Kaiser/Kaiser 1977, S. 60 - 73

34 So will die Schulleitung der ETH in Zürich den zweijährigen Versuch eines projektorientierten Studiums einzig aufgrund von Personalkosten nicht verlängern. Diese Argumentation mutet völlig lächerlich an, da lediglich 15 (!) von 7363 ETH-Studenten das - einzige - Forschungsthema "Kompost und Pflanze" während vier Semestern projektorientiert erarbeiteten. (Tages-Anzeiger, 27.9.1978)

sondern eine den realen Gegebenheiten der Arbeitswelt nicht entsprechenden Idealsituation, die den Projektunterricht bestimmenden Dimensionen "Gesellschaftsbezug" und "Praxisbezug" zuwiderläuft. Wäre es nicht zynisch, müsste man folgern, dass die gegenwärtige, auf Leistungsdruck, Konkurrenzverhalten und Selektion ausgerichtete Schule bezüglich der Dimensionen "Gesellschaftsbezug" und "Praxisbezug" der bestmögliche "Projektunterricht" überhaupt ist.

8.3. Vom "Projekt" zur "Projektorientierung"

Angesichts der geschilderten Widersprüche im Modell selbst, unter denen alle vorhin erwähnten Weiterentwicklungen der Projektidee standen und stehen, wäre es bequem, defätistisch abubrechen vor dem Versuch, diese in die Praxis umzusetzen. W.Schulz hat bereits 1973 festgehalten, dass der Idealtypus der Projektpädagogik angesichts des gesellschaftlichen Spannungsfeldes unmöglich zu realisieren ist. "Aber eine am Projekttypus *orientierte* unterrichtliche Arbeit der Lehr-Lern-Gruppen in Schulen und Hochschulen scheint (...) durchsetzbar und im Interesse der Autonomisierung und Solidarisierung der Lernenden beim Erwerb der zur Reproduktion erforderlichen Kompetenzen auch unbedingt erforderlich zu sein" (35). Es geht also hier darum, in der Folge die Merkmale eines *projektorientierten* Unterrichts zu erarbeiten, für den die den "klassischen" Projektunterricht kennzeichnenden Dimensionen zwar ihre Gültigkeit bewahren, aber nur als ideale Richtziele herangezogen werden dürfen. Als Minimalkonsens signalisiert projektorientiertes Lernen also erstens eine Art von Lernen, das das *Leben, gesellschaftliches Handeln* einbezieht und zum Ausgangspunkt für Erkenntnisprozesse macht. Zweitens greift es die *tatsächlichen Probleme des Lernenden* auf, wobei Lernprozesse eingeleitet und *Erfahrungen* ermöglicht werden, die den Lernenden befähigen, Erkenntnisse und Qualifikationen zum Mittel seiner *eigenen Handlungsfähigkeit* zu machen (36).

Wenn im folgenden nun die theoretischen Ueberlegungen von Schulz (1973) zum Projektverfahren in der Schule genannt werden sollen, so sind sie jeweils

35 Schulz 1973, S.10, Hervorhebung A.F.

36 vgl. Schweim 1975, S.26

zu bewerten unter der Einschränkung, dass Projektunterricht nur projekt-orientiertes Arbeiten heissen kann. Für einen projektorientierten Deutschunterricht würde das für Behr (37) beispielsweise bedeuten, die Schüler "Schritt um Schritt anzuleiten, kleinere, später grössere Aufgaben selbstständig durchzuführen, Zusammenarbeit zu üben, Wünsche zu äussern, die sich auf die Unterrichtsgestaltung beziehen; es bedeutet: zunehmend Situationen mit 'Ernstfall'-Charakter zu schaffen, echte Schreib- und Redeanlässe mit realen Adressaten zu nutzen, in Arbeitsformen einzuführen, die mehr Interaktionen zwischen den Schülern ermöglichen (...). Projektorientierter Unterricht wäre also jener Unterricht, der - *anknüpfend an den in der Klasse vorgefundenen Lern- und Reflexionsstand* - *zunehmend Momente des Projekt-Konzepts zu realisieren* versuchte mit dem Ziel, den faktischen Spielraum und die Antriebe zu eigenverantwortlichem Handeln zu erhöhen."

Wenn ich hier von den kaum mehr zählbaren Varianten von Definitionen des projektorientierten Unterrichts jene von Schulz herausgreife, so hat das, neben dem bereits erwähnten Zusammenhang seines Konzepts mit der vorliegenden Arbeit, seinen hauptsächlichsten Grund im Stellenwert, den seine Ausführungen für eine allgemeine didaktische Theorie haben (38).

Schulz betont, dass es sich beim Projekt nicht um eine Methode, sondern um ein *didaktisches* Konzept handle. Im "Bewusstsein der humanen Verantwortung der Wissenschaft" kann nach Schulz eine Didaktik Unterricht und Schule als Mittel der Kompetenzförderung nur in dem Umfang akzeptieren und selbst initiieren, "in dem das positive Wissen und Können, das sie vermittelt, so eng wie möglich mit der Autonomisierung der Lernenden und ihre Solidarisierung gegen inhumane Beschränkungen verbunden wird" (39). Von diesem Standpunkt aus nimmt Schulz eine wertende Gegenüberstellung zwischen verschiedenen Lehrformen des Unterrichts vor, bei der "Diskurs" und "Projekt" für die Lösung von gesellschaftlich relevanten Inhalten bezüglich der Emanzipation der Lernenden gegenüber Stoff und Lehrerautorität obenausschwingen (40):

37 Behr 1975, S.41, Aufhebung der Kleinschreibung A.F., Hervorhebung im Original

38 "Mit dem Referat von Schulz liegt nun erstmals ein Konzept des Projektunterrichts vor, das diese Unterrichtsform in den Rahmen einer allgemeinen didaktischen Theorie zu stellen versucht".(Kost 1976, S.119).

39 Schulz 1973, S.3

40 a.a.O., S.4 + 5

	Tendenz zur theoretischen Erfassung	Tendenz zur praktischen Bewältigung
Tendenz zur Systemorientierung	Lehrgang	Übung
Tendenz zur Problemorientierung	Diskurs	Projekt

	Tendenz zur autoritären Steuerung	Tendenz zur Selbststeuerung
Tendenz zu konkurrierendem oder vereinzelttem Handeln	Lehrgang Übung	
Tendenz zu kooperierendem Handeln		Diskurs Projekt

Schulz' Präferenz der "idealtypischen Formen" Diskurs und Projekt bedeutet für ihn hingegen nicht, dass auf Lehrgänge und Übungen verzichtet werden könnte, vielmehr haben diese die Funktion, jene speziellen Qualifikationen zu vermitteln, die gebraucht werden, um komplexe Aufgaben kooperativ zu lösen.

Nach dieser Einordnung des Projekts ins Unterrichtsgeschehen definiert Schulz das Projekt durch sieben Merkmale (41), die hier im Zusammenhang mit der Relativierung des Begriffs im Sinne einer *Projektorientierung* wiederum *idealtypisch* zu sehen sind:

- Bedürfnisbezogenheit

Ein Unterrichtsprojekt wird ausgelöst und vorangetrieben von dem Bedürfnis der Lernenden, eine wichtige Aufgabe durch Lernen zu lösen.

41 a.a.O., S.6 - 8

Eine ausführlichere, wenngleich hier gekürzte Darstellung der Merkmale rechtfertigt sich meines Erachtens durch den Umstand, dass Schulz' Aufsatz nicht publiziert worden ist.

- Situationsbezogenheit

Ein Unterrichtsprojekt zielt ab auf die Bewältigung von Lebenssituationen in der Alltagsrealität, nicht nur auf die arrangierte Welt der Schule.

- Selbstorganisation

Zielsetzung, Planung, Durchführung und Bewertung werden von den Lernenden selbst- oder zumindest mitbestimmt.

- Produktorientiertheit

Der Zweck des Lernprozesses ist nicht nur eine Veränderung des Lernenden selbst, sondern die Veränderung der Situation, die sich in einem Handlungsergebnis äussert. (Abgrenzung zum Diskurs, der dieses Merkmal nicht aufweist.)

- Interdisziplinarität

Die Grenzen fachspezifischer Betrachtungs- und Aktionsweisen werden zur Lösung komplexer Lernaufgaben überschritten.

- Gesellschaftliche Relevanz

Ein Unterrichtsprojekt hat die gesellschaftlichen Bedingungen zu reflektieren und gegebenenfalls zu kritisieren. Dieses Kriterium ist eine Relativierung der Bedürfnisbezogenheit, indem es die subjektiven Interessen in einen Zusammenhang mit der gesellschaftlichen Situation der Lernenden stellt.

- Kollektive Realisierung

Gemeinsame Problemlösung durch gleichermassen interessierte Individuen, was eine arbeitsteilige Lösung komplexer Aufgaben nicht ausschliesst.

Welchen Stellenwert hat nun nach Schulz ein Projekt im Rahmen des Unterrichts?

Wie bereits gesagt, sind für Schulz das Projektverfahren und mit ihm der Diskurs die bevorzugten Lehr-Lern-Formen. Verbunden werden sie mit Lehrgängen und Übungen, die als sog. *didaktisches Schleifen* die anderen Unterrichtsformen ergänzen: Je nach den Anforderungen für die Problemlösung wird auf diese oder jene Lehr-Lern-Form gegriffen. Die einzelnen Formen haben also *Eingreif-Charakter*, d.h. sie ergänzen sich gegenseitig, um zu einer optimalen Problemlösung hinzuführen. Flehsig sieht die verschiedenen Formen des Unterrichts als *komplementäre*, sich wechselseitig ergänzende

Prinzipien (42).

Die von Schulz vorgenommene Akzentuierung von Diskurs und Projekt ist zu bewerten im Zusammenhang mit seiner expliziten Zielsetzung, Lernende zu handelnden Subjekten ihres eigenen Lernprozesses zu machen, was für ihn eine notwendige, wenn auch noch keineswegs hinreichende Bedingung für die Humanisierung der Gesellschaft aus dem Interesse der in ihr Benachteiligten heraus darstellt.

Die Kritik an Schulz' Theorie weist nach (43), dass sich seine sieben Merkmale für ein schulisches Projekt auf verschiedene Ebenen der Didaktik beziehen. Tatsächlich bezieht sich "gesellschaftliche Relevanz" auf die Ziele, "Situationsbezug" auf die Struktur der Inhalte, "Interdisziplinarität" auf den institutionellen Rahmen, "Produktorientierung" auf eine bestimmte Arbeitsform, "Selbstorganisation" und "kollektive Realisierung" auf die Sozialformen des Unterrichts. Es erscheint mir weniger problematisch, dass die Determinanten für projektorientierten Unterricht eine Hierarchisierung dieser Merkmale bewirken - man könnte ebenso gut umgekehrt argumentieren und feststellen, Schulz' Kriterien würden verschiedene Ebenen der Didaktik abdecken. Bedenklicher ist die Schwäche des Konzepts bezüglich der inhaltlichen Kriterien von projektorientiertem Unterricht, worüber Schulz in seinem grundlegenden Referat von 1973 nichts aussagt. Auch den gesellschaftlichen Bedingungsrahmen, in dem sich ein projektorientierter Unterricht abspielen soll, reflektiert er nur allgemein. Er sieht die Schwierigkeit, Projektunterricht zu realisieren, im Widerspruch zwischen den Interessen der Träger der Institution Schule sowie den festen Curricula einerseits und der Projektarbeit andererseits. Seine Aufforderung an die Vertreter des Projektgedankens, die bildungspolitischen Voraussetzungen zu seiner Realisierung zu erkämpfen (44), ersetzt jedoch die mangelnde Analyse der aktuellen Bedingungen nicht, unter denen Projektunterricht möglich wäre. Ein prospektiver Entwurf ist für den Anfang eines Innovationsprozesses zwar unerlässlich, aber ebenso wichtig scheint mir die Verknüpfung mit dem aktuellen Stand zu sein: Der Weg von tausend Meilen beginnt immer dort, wo man *jetzt* steht.

42 Flehsig 1973, S.8

43 Kost 1976, S.123 - 128

44 vgl. Schulz 1973, S.12

Das bereits erwähnte Manual über den Projektunterricht von Schweingruber (1979) knüpft dort an, wo der Lehrer - auch jener, der noch nicht weiss, was Projektunterricht ist - jetzt steht. Dafür fehlen bei Schweingruber die Reflexion der gesellschaftlichen und aktuellen schulischen Bedingungen und die proflexive Perspektive, *wozu* eigentlich - verstanden als auf die wesentlichen pädagogischen Ziele gerichtete Frage - und unter welchen politischen Voraussetzungen Projektunterricht stattfinden soll. Gerade bei so projektgeeigneten Themen wie Umweltschutz, Dritte Welt, Energie und Massenmedien, wie sie auch in Schweingrubers Themenkatalog enthalten sind, ist nicht einzusehen, weshalb aus ihnen die Frage, "in welcher politischen Richtung unsere Gesellschaft zu verändern wäre" (45), ausgeschlossen werden muss. Meines Erachtens sind diese Themen ohne den Einbezug einer explizit politischen Sicht und Stellungnahme adäquat gar nicht zu behandeln. "Gesellschaftliche Relevanz" kann nicht nur einen situativen Bezug zu aktuellen Ereignissen oder Interessen meinen: Die Frage nach der Zukunftsbedeutung von Themen, wie sie die oben erwähnten für die Schüler und die Gesellschaft haben, lässt sich von einem politisch indifferenten Standpunkt aus gar nicht stellen.

Ueerblicke ich die zahlreichen Publikationen für und gegen den Projektunterricht, so konkretisiert sich die Argumentation dagegen nach meiner Meinung im wesentlichen in vier Vorwürfen:

1. Der gesellschaftliche Bedingungsrahmen und die Realisierungsprobleme werden nicht aufgezeigt resp. nicht gelöst.
2. Die inhaltlichen Kriterien von Projektunterricht werden nicht genannt.
3. Die Zielsetzungen resp. Merkmale sind weitgehend formal.
4. Die Stellung des Projekts im Rahmen der Didaktik ist unklar.

Die vorliegende Arbeit versucht, diese Einwände für den Bereich der hier zur Diskussion stehenden projektorientierten Medienerziehung zu entkräften. Dadurch, dass sie aufgrund der praktischen Erfahrung im Rahmen der Lehrerfortbildungskurse zur Medienerziehung im Kanton Basel-Stadt entsteht, können für die Realisierung einer projektorientierten Medienerziehung die damit zusammenhängenden Probleme aufgezeigt werden (siehe Anhang). Für die

45 Schweingruber 1979, S.30

Einordnung des Projektunterrichts in den Rahmen der Didaktik – wie sie in einem kleinen Exkurs für unsere Zwecke definiert worden ist –, habe ich, in Anlehnung an W.Schulz, aufzuzeigen versucht, wie die Projektmethode mehr als eine Methode ist, da sie kategoriale Merkmale miteinschliesst, die traditionellerweise nicht unter den Begriff "Methode" fallen. Was die inhaltlichen Kriterien anbetrifft, so sind sie im Zusammenhang mit der Curriculumentwicklung zur Medienerziehung aufzugreifen.

8.4. Thesen zum Merkmal Projektorientierung

Leitkategorie Projektunterricht:

These 44 : Die Mitgestaltung der gesellschaftlichen Strukturen und die Mitverantwortung für die Umwelt sind Aufgaben, die von den primären und sekundären Sozialisationsinstanzen ernst genommen werden müssen.

These 45 : Mitverantwortung für sich und seine Umwelt ist nur wahrnehmbar, wenn beide als positiv erfahren werden: Das Ja zu sich selbst ist die Voraussetzung zur Selbstbestimmung, und eine Mitverantwortung für die engere und weitere Umwelt ist nur zu erreichen über eine entsprechende Mit-Bestimmungs-Kompetenz.

These 46 : Die Schule hat die Befähigung zur Selbst-Bestimmung, Mit-Verantwortung und Mit-Bestimmung zu fördern, indem sie zur produktiven Gestaltung der gesellschaftlichen Wirklichkeit anleitet.

These 47 : Die insbesondere von der Humanistischen Psychologie entwickelten lerntheoretischen Annahmen verstehen Lernen als einen umfassenden Prozess der Entfaltung kognitiver, emotionaler und sozialer Fähigkeiten. Signifikantes Lernen ist Lernen, das die ganze Person erfasst und findet am besten statt in der Entfaltung der persönlichen Handlungspotentiale, der Eigeninitiative und der Selbstverantwortung.

- These 48 : *Das Projekt ist eine Lehr-Lern-Form, die vom Lernenden als eine ihn "berührende" erlebt wird, die unter Einbezug seiner Lebenserfahrung und Kompetenzen die schulische Erziehung zum "Leben" macht.*
- These 49 : *Lernen in Projekten bezieht gesellschaftliches Handeln mit ein. Es greift die Probleme der Lernenden auf und ermöglicht Erfahrungen, die den Lernenden befähigen, Erkenntnisse und Qualifikationen zum Mittel seiner eigenen Handlungsfähigkeit zu machen.*
- These 50 : *Das Prinzip des Projektunterrichts reflektiert die gesellschaftliche Wirklichkeit und die Forderung nach Selbst- und Mitbestimmung, indem es die Antagonismen, in denen sich das System Schule befindet, zumindest teilweise aufhebt. Durch Projektunterricht soll demnach die für die meisten Lernprozesse charakteristische Trennung von Lehrenden und Lernenden, Leben und Arbeit, Schule und Elternhaus, Bildung und Ausbildung, Individuum und Gesellschaft, Denken und Handeln überwunden werden.*
- These 51 : *Lernen in Projekten entzieht sich dem zweckrationalen Verständnis von einem auf Wissensmaximierung angelegten technologischen Lernen. Es hat nicht in erster Linie den kognitiven Wissenserwerb und -zuwachs zum Massstab des Lernerfolgs, sondern legt Wert auf die Prozesshaftigkeit des Lernens und die soziale Erfahrung kooperativen Arbeitens: Lernen als Weg zur tieferen Einsicht in Zusammenhänge thematischer und sozialer Natur.*
- These 52 : *Projektunterricht fordert die Übernahme von Verantwortung für den eigenen Lernprozess, planvolles Handeln, Offenheit, Befähigung zu Kooperation, Kommunikation und Selbstkritik.*

Leitkategorie projektorientierter Unterricht:

These 53 : *Projektunterricht ist unter den gegenwärtig gegebenen Bedingungen des Systems Schule nur in der Form von projekt o r i e n - t i e r t e m Unterricht zu realisieren. Dieser nimmt die idealtypischen Ziele des Projekts zur Leitlinie für eine das Alter, den aktuellen Lernstand und die jeweilige Projekterfahrung des Lernenden berücksichtigende, schrittweise und kontinuierliche Annäherung an eine optimale Umsetzung der Projekt-idee.*

These 54 : *Als am Projekt orientierte Unterrichtsform ist Projektunterricht, gemäss der didaktischen Theorie, folglich nur eine von mehreren, sich gegenseitig ergänzenden Lehr-Lern-Formen mit Eingreif-Charakter. Zusammen mit anderen Lehr-Lern-Formen kann projektorientierter Unterricht helfen, spezielle Qualifikationen zu vermitteln, komplexe Aufgaben kooperativ zu lösen und/oder eine optimale Problemlösung zu erreichen.*

These 55 : *Projektorientierter Unterricht ist nicht an bestimmte Methoden oder Fächer gebunden: Alle der im Rahmen des jeweiligen Projektplans zur Anwendung gelangenden Methoden sind sinnvoll, solange sie in ihren Auswirkungen seinen Zielen nicht entgegenlaufen. Projektorientierter Unterricht hat daher eine inhaltlich und methodisch offene Lernform und ist fächerübergreifend.*

9. Situatives Curriculum

*Lernen ist nichts als ein Anhängsel unserer selbst,
und wo wir sind, ist unser Lernen auch.*

William Shakespeare (1564 - 1616)

Die meisten Menschen lernen dann am meisten, wenn sie tun, was ihnen Freude macht; die meisten Menschen sind neugierig und bestrebt, in allen ihren Erfahrungen einen Sinn zu erkennen; und die meisten Menschen sind fähig, zu persönlichem, direktem Verkehr mit anderen, solange sie nicht durch eine inhumane Arbeit abgestumpft oder durch Verschulung verblödet sind.

Ivan Illich: Fortschrittsmythen, 1978.

Wenn wir uns nun fragen, welche Konsequenzen aus den bisher formulierten Leitvorstellungen für einen Lehrplan im Bereich Medienerziehung zu ziehen sind, so wäre vorgängig noch die Frage zu erörtern, was ich hier unter einem Lehrplan verstehe.

Wohl in keinem pädagogischen Bereich ist die Verwirrung von Begriffen, Legitimationen und Strategien im Moment so gross wie auf dem Gebiet der Lehrpläne. Divergente wissenschaftstheoretische Konzepte verstricken sich mit den unterschiedlichen Kompetenzen von Kommissionen und allen möglichen ad-hoc-Gruppen, die an Lehrplänen arbeiten, zu einem undurchdringlichen Wirrwarr. Das föderalistisch organisierte Schulsystem der Schweiz tut dazu das seinige: Im ganzen Land ist eine dreistellige Zahl von Kommissionen dafür eingesetzt, Lehrpläne zu entwickeln oder zu überarbeiten - meistens je für *ein* Fach, *eine* Schulstufe und für *einen* Schultypus. Eine Koordination solcher Aktivitäten ist aus mannigfachen Gründen zum vornherein aussichtslos. Organisatorische und praktische Schwierigkeiten, die keineswegs zu unterschätzen sind, wären dabei noch leichter zu überwinden als die irrationalen und unbewussten emotionalen Hindernisse wie Fachdenken, Standes-

und Stufenbewusstsein der Lehrkräfte (das sich ja auch in unterschiedlichen Besoldungen manifestiert), "Kantönligeist" (manchmal verbunden mit konfessionellen Animositäten) und die generelle Angst vor dem "Schulvogt", worunter landläufig alle nach Zentralismus riechenden Koordinationsbemühungen im Erziehungswesen fallen (1).

Es wäre arrogant, die zweifelsohne ehrlichen und ernsthaften Bemühungen um eine Reform der Lehrpläne als Basteleien abzutun. Da ich selbst an Lehrplanentwicklungen mitgewirkt habe, trifft der Vorwurf, hier ziemlich zusammenhangslos und ohne vorangehende Analyse der intervenierenden Faktoren Lehrpläne ausgearbeitet zu haben, allerdings auch mich selbst. Ich kann dieser "diversifizierten" Konstruktion und Verbesserung von Lehrplänen, wie sie gegenwärtig erfolgt, wenig Positives abgewinnen, obwohl sie im gegenwärtigen Schulsystem der einzig gangbare Weg zu sein scheint. Vor allem lasse ich das Argument nichtgelten, eine theoretisch, methodisch und organisatorisch vielfältige Lehrplanarbeit garantiere Basisnähe und demokratische Kontrolle. Eine derartige Argumentation übersieht verschiedene Probleme: Erstens erheben die von den entsprechenden Kommissionen ausgearbeiteten Lehrpläne den Anspruch einer allgemeinen Gültigkeit; zweitens sind die allenfalls mitwirkenden Lehrer nur die Basis bezüglich der Beamtenhierarchie, Schüler als die eigentliche "Basis" sind meines Wissens von Lehrplankonstruktionen meist ausgeschlossen; drittens ist der Zustand einer nach Fächern und Stufen isolierten Betrachtungsweise von Lehrzielen und Stoffplänen weder im Interesse der Lernenden noch der Institution Schule selbst.

Nicht zuletzt die immer wieder zu konstatierende Angst vieler Lehrer vor der Verwissenschaftlichung ihres Arbeitsfeldes führt dazu, dass den punktuell und ohne wissenschaftliche Absicherung entstandenen oder revidierten Lehrplänen oft die Legitimation zu ihrer generellen Durchsetzung fehlt. Meistens bleiben sie daher im Unverbindlichen und Allgemeinen stecken - trotz der z.T. rührenden Versuche, alles in möglichst operationalisierten Lernzielen angeben zu wollen.

1 z.B. die bislang nicht zustande gekommene Koordination der Dauer der Primarschule und des Schuljahresbeginns.

Die stoffliche und insbesondere methodische Offenheit gängiger Lehrpläne ist andererseits aber auch positiv zu werten: So lässt sich z.B. die Durchführung medienbezogener Unterrichtseinheiten vielfach logisch und stringent aus Lehrplanformulierungen herleiten, die Medienbildung (noch) gar nicht vorsehen. Ebenso lässt die Methodenfreiheit in der Regel genügend Spielraum für die Durchführung einer Medienbildung gemäss den Annahmen und Vorstellungen, wie sie in den bisherigen und folgenden Thesen zu den einzelnen Leitkategorien zum Ausdruck kommen.

Die hier anzustellenden grundsätzlichen Überlegungen über einen Lehrplan zur Medienbildung stehen selbstverständlich nicht ausserhalb der Widersprüche und Aporien gegenwärtiger Lehrplanentwicklungen. Die Überlegungen nehmen dort, wo es zu rechtfertigen ist, Rücksicht auf die aktuellen Möglichkeiten der Realisation und verlangen dort den Mut zur Innovation, wo es mir von der Sache her geboten erscheint.

9.1. Traditionelle Lehrplanentwicklung

Traditionell entstandene Lehrpläne - und das sind mit wenigen Ausnahmen alle in der Schweiz inkraft stehenden Lehrpläne - bestehen aus einer mehr oder weniger zufälligen Zusammenstellung von Zielen und Inhalten zu bestimmten Fächern. Überwiegend sind diese Lehrpläne Stoffkataloge, die die historischen Bedingungen zur Zeit ihrer Entstehung reflektieren.

Die Aufstellung solcher Fächerlehrpläne erfolgte und erfolgt überall nach ein und demselben Verfahren: Ein einzelner Fachexperte oder eine meistens aus Fachlehrern zusammengesetzte Kommission leitet aus der Kultur und ihrem Verständnis der Institution Schule die ihnen für die Zukunft der heranwachsenden Generation wichtig und notwendig erscheinenden Ziele und Inhalte ab. Dieses Vorgehen ist *intuitiv* und *subjektiv*, worunter auch der Rekurs auf andere, bereits bestehende Lehrpläne zu verstehen ist, weil sich auch in der dabei zu treffenden Auswahl die Präferenzen und impliziten Leitvorstellungen der Lehrplankonstrukteure auswirken. Ihre Lernzielformulierungen hängen daher *immer* mit ihrem Weltbild, ihrer Ideologie zusammen. Das ist keine Kritik an der traditionellen Form der Lehrplanentwicklung. Damit soll nur gesagt sein, dass es einen Lehrplan ohne immanente ideologische Zielvor-

stellungen nicht geben kann. Meine Kritik setzt dort ein, wo die "Objektivität" traditioneller Lehrpläne behauptet wird und neuere Versuche mit einem *expliziten* ideologischen Hintergrund, wie z.B. die umstrittenen Hessischen Rahmenrichtlinien, als "ideologisch infiltriert" abgelehnt werden.

Traditionelle Lehrpläne, auch jene neueren Datums, sind durchsetzt von Aussagen, die ganz klar auf die ideologischen Grundannahmen ihrer Konstrukteure hinweisen, was an zwei Beispielen belegt werden soll. "Höchstes Ziel (!, A.F.) muss sein, den Charakter der Jugend zu bilden, sie auf eine christliche Lebensführung hinzuweisen, sie zu Arbeit und treuer Pflichterfüllung zu erziehen, den Gemeinschaftssinn und die vaterländische Gesinnung zu wecken und zu pflegen..." (2). "Stoff 6.Klasse: Pflichten gegen uns selbst (?A.F.), in der Familiengemeinschaft, gegenüber Heimat und Vaterland. Segen der Arbeit. Wahrhaftigkeit, Gerechtigkeit und Wohlwollen im Umgang mit den Menschen. Frömmigkeit. (...) In gleichem Masse soll er (der Anschauungs- und Erlebnisunterricht, A.F.) aber auch die Gemüts- und Willensbildung pflegen, indem er (...) das Kind emporhebt zum Sittlich-Guten und Religiösen..." (3).

Die aus solchen obersten Richtzielen abgeleiteten Teillernziele können jedoch ganz verschieden aussehen, was für C.Möller (4) die Schwäche dieses intuitiven Verfahrens ausmacht. Allerdings führt das von dieser Autorin vorgeschlagene Verfahren der Ableitung von Lernzielen "mit Hilfe der mathematischen Logik" und "einer wissenschaftlich-ökonomisch-kulturellen Analyse der bestehenden und voraussichtlich zukünftigen Situation eines Staates" (5) auch nicht weiter, wenn diese Analyse "aus dem Programm der *regie-*

2 Lehrplan für die Realschulen des Kantons Baselland, Erlass 2005 vom 28.Februar 1975

3 Lehrplan des Kantons Solothurn für die Primarschule. Dem Einwand, derartige "obersten" und "höchsten" Richtziele hätten Leerformelcharakter und seien bedeutungslos, ist mit dem Hinweis zu begegnen, dass um solche Formulierungen oftmals verbissen gefeilscht wird, sie also offenbar doch grundsätzlichen Charakter zu haben scheinen. Ich erinnere in diesem Zusammenhang an die hitzigen Kontroversen über die Frage, ob "Gott der Allmächtige" in der Präambel der totalrevidierten Bundesverfassung namentlich erwähnt werden muss oder nicht.

4 Möller, in: Röhrs 1971, S.242

5 a.a.O., S.243 + 244

renden Partei bzw. Parteien einerseits, aus den statistischen Ergebnissen der Wirtschaftswissenschaften und Soziologen andererseits, (...) also aus der herrschenden Kultur herausgearbeitet" (6) wird. Das Problem der ideologischen Abhängigkeit von Lehrplänen wird damit lediglich um eine Instanz verschoben. Es ist auch nicht einzusehen, warum ausgerechnet Programme regierender - und selbstverständlich ebenso sehr nichtregierender - Parteien weniger ideologisch gefärbt sein sollen, als die subjektiven Weltanschauungen Lehrplanentwerfender Individuen.

Auch andere Methoden der traditionellen Lehrplankonstruktion, wie z.B. das Uebereinstimmungsverfahren, das den Lehrstoff nach Tätigkeits-, Berufs- und Nützlichkeitsanalysen gewichtet, heben die Unzulänglichkeit angeblich objektivierter Lehrplanentwicklung nicht auf. Ebenso weisen die entscheidungslogische Planung und die systemlogische Planung der Curriculumforschung (7) trotz ihres hochtrabenden wissenschaftlichen Anspruchs die gleichen Mängel auf:

- Die Lehrplankonstruktion ist abhängig von der Kompetenz des/der Experten.
- Das Verfahren ist intuitiv, subjektiv und abhängig von den ideologischen Zielvorstellungen.
- Die Auswahl des Lernstoffes erfolgt zufällig und/oder aufgrund bereits bestehender Lehrpläne zum entsprechenden Fach und hat meist nur einen losen Zusammenhang mit den Zielen.
- Die Lehrpläne sind vor allem Stoffkataloge für ein bestimmtes Fach. Sie haben selten einen Bezug zu den Inhalten anderer Fächer.
- Eine Ueberprüfung (Evaluation) ist in der Regel ausgeschlossen, weil die Lehrpläne erst verbreitet werden, wenn sie durch Behördenentscheide offiziell inkraft getreten sind, was eine nachträgliche und erst recht permanente Revision verhindert.

6 a.a.O., Hervorhebung A.F.

7 vgl. Minzel 1978, S.17 - 21

9.2. Curriculumforschung

9.2.1. Grundlagen und Entwicklung

Die eben umrissenen Mängel der traditionellen Lehrplankonstruktion glaubte die Curriculumforschung mindestens teilweise aufheben zu können. In Anlehnung an einen Begriff des 18. Jahrhunderts signalisierte "Curriculum" jetzt die Andersartigkeit gegenüber dem bisherigen "Lehrplan", indem die Curriculumforschung ein "systematisches, innovatorisches und rational begründetes" (8) wissenschaftskonformes Vorgehen für die Lehrplanentwicklung glaubte vorweisen zu können.

Auslöser für die Curriculumforschung bildete der sog. Sputnikschock in den USA (9), die sich im technologischen Ausbildungssektor gegenüber der Sowjetunion im Hintertreffen wähnten. Es galt, diesen angeblichen Rückstand mittels effizienter Lehrverfahren möglichst rasch aufzuholen. Diesen Hintergrund zu kennen, auf dem sich die Curriculumforschung entwickelte, scheint mir bedeutungsvoll, da er ihre Stossrichtung, nämlich die Verbesserung einer mehr oder minder technologisch strukturierten Bildung, umreißt. Mit der Phasenverschiebung von fast einem Jahrzehnt wurde die Curriculumforschung in der BRD insbesondere durch S.B.Robinsohns "Bildungsreform als Revision des Curriculum"(1967) bekannt. Er versteht darunter "den Bildungskanon, die Organisation der Lehr- und Erziehungsinhalte und die Methoden ihrer Vermittlung. Zur Revision des Curriculum soll demnach eine kritische Analyse bestehender Richtlinien, Bildungspläne, Lehrpläne und Zielsetzungen angestrebt werden, die den Erfordernissen der Zeit angepasst werden müssen. Die Curriculumforschung stellt die Frage, durch welche Methoden systematisch objektivierende Ermittlung und gesellschaftlicher Organisation Curriculum-Entscheidungen so vorbereitet werden können, dass sie aus 'Beiliebigkeit', aus pädagogischem oder politischem Dezisionismus heraus in Formen eines rationalen gesellschaftlichen Konsensus abgehoben werden. Die Methoden sollen somit die Chance einer permanenten Revision in sich tragen

8 vgl. a.a.O., S.15

9 vgl. Heiner u.a., S.17

und haben zu dienen: der Ermittlung von Bildungsansprüchen, der Bewertung und Wichtigkeit der so erstellten und operational definierten Zielkataloge und der ideologiekritischen Ueberprüfung dieser Bewertung" (10). Konstitutive Faktoren von Robinsohns Modell für ein Curriculum sind die Ermittlung von *Kriterien*, die Konstruktion geeigneter methodischer *Verfahrensweisen* und die Bestimmung von *Instanzen*, an die sich diese Verfahren richten (11). Die Kriterien befragen die Bedeutung eines Gegenstandes im Gefüge der Wissenschaft und seine Funktion in spezifischen Verwendungssituationen des privaten und öffentlichen Lebens. Die Frage nach den Verfahrensweisen stellt sich im Zusammenhang mit der Messung von "Relevanz und Adäquanz von Bildungsgegenständen" (Robinsohn), was unter anderm durch Expertenbefragungen ermittelt werden soll. Als Instanzen schliesslich sind nach Robinsohn alle an der Curriculumkonstruktion Beteiligten gemeint, deren Kompetenz "sowohl für die Bereiche der Sozial- und Affekterziehung als auch im Sinne der Limitierung der Aussagen anderer Gruppen (...) beansprucht" (12) wird.

Diese Stufen der Curriculumkonstruktion, die Robinsohn terminologisch recht diffus entwickelt, sind hingegen im Rahmen der didaktischen Theorie keineswegs neu. Schaller (13) weist darauf hin, dass schon J.H. Campe gegen Ende des 18.Jahrhunderts ganz ähnliche Gedanken formuliert hat, die allerdings nie konsequent umgesetzt worden sind: "Es gehört (...) ganz vorzüglich zu der Pflicht des Erziehers, (erstens) über diejenige Lage, worin sein Zögling wahrscheinlicherweise künftig kommen wird, nachzudenken, und (zweitens) reiflich zu erwägen, welche Körper- und Seelenfertigkeiten ihm in dieser Lage unentbehrlich (...) sein würden, um (drittens) darnach die Gegenstände auszuwählen, an denen die auszubildenden Kräfte desselben geübt werden müssen" (14).

Im expertenorientierten Modell der Curriculumentwicklung wurde im Rahmen der beginnenden Bildungsreformbestrebungen ab zirka 1967 eine "mit zahl-

10 Zöpf1, zit.nach: Borchardt I 1972, S.82 + 83

11 Robinsohn, in: Röhrs 1971, S.237 - 240

Die missverständliche und auch im grösseren Zusammenhang mir nicht recht klar werdende Formulierung "an die sich diese Verfahren richten", stammt von Robinsohn.

12 a.a.O., S.239

13 Schaller, in: Schäfer/Schaller 1971, S.89

14 zit.nach: a.a.O.

reichen Hoffnungen besetzte Alternative erblickt" (15). Das Entscheidende am neuen Ansatz war, dass nicht mehr in erster Linie vom Stoff, wie in der traditionellen Lehrplanentwicklung, sondern einzig von den Zielen ausgegangen wurde: Es ging um die "rationale Erfassung und Planung der Lernprozesse und Ueberprüfung, inwieweit die angegebenen Ziele erreicht werden bzw. erreicht werden können" (16). Von K.Frey, dem bekanntesten schweizerischen Vertreter der Curriculumforschung wurde dieses Modell definiert "als Darstellung des Unterrichts (...) als konsistentes System mit mehreren Dimensionen *zum Zwecke der Planung, der optimalen Realisierung und Erfolgskontrolle des Unterrichts*" (17).

Für die Ueberprüfung des Lernerfolgs ist es notwendig, die Lernziele so abzufassen, dass eine Erfolgskontrolle überhaupt vorgenommen werden kann. Lernziele müssen also in präziser und operationaler Form ausgedrückt werden, was heisst, dass lernzielorientierte Unterrichtsprozesse nach überprüfbaren Kriterien ausgerichtet werden (18). Die Operationalisierung von Lernzielen ist das dem Lehrer wohl geläufigste Merkmal der Curriculumforschung, und einige Generationen von Lehrerstudenten sind, vor allem mit Hilfe von F.Magers "Lernziele und Programmierter Unterricht", auf die Formulierung von operationalisierten Lernzielen hin trainiert worden.

Die Funktion operationalisierter Lernziele ist

- die Verdeutlichung der Absicht des Lehrenden,
- die Information für den Lernenden in bezug auf die zu erwerbenden Kenntnisse und Fertigkeiten,
- die Information für den Lehrenden und Lernenden in bezug auf Fortschritte im Lernprozess,
- die Grundlage für die Evaluation (19).

Die sich daraus ergebende Notwendigkeit, operationalisierte Lernziele nach ihrer Relevanz zu differenzieren, führte zur Konstruktion sogenannter Taxonomien, d.h. zu Klassifikationen darüber, wie wichtig die Erreichung eines bestimmten Zieles angesehen wird. "Die Taxonomien (...) stellen Schema-

15 Projektgruppe Mediencurriculum o.J., S. E 2

16 Borchardt I 1972, S.86

17 Frey, zit.nach: Lattmann 1971, S.54, Hervorhebungen A.F.

18 Klafki u.a. 1972, S.14

19 vgl. Arbeitsgruppe für Hochschuldidaktik 1971, S.1

ta dar, die einerseits zur Einordnung und Spezifizierung traditioneller schulischer Zielsetzungen und andererseits zur Entwicklung und Gruppierung von Testaufgaben für standardisierte Schulleistungen und informelle Lehrertests dienen sollen" (20). Zugleich bedeuten Taxonomien eine "Ordnung nach dem Schwierigkeitsgrad der Lernziele" (Möller), um Lernsequenzen entsprechend (vom Einfachen zum Schwierigen) operationalisieren zu können. Die beiden bekanntesten Lernzieltaxonomien sind erstens jene von R.M.Gagné (21), die eine Hierarchisierung von acht verschiedenen (kognitiven) Lerntypen liefert, und zweitens jene von B.S.Bloom (22), die auch den affektiven Bereich zu taxonomieren versucht.

Die "Strategie zur Ausarbeitung eines normativen Zielgefüges auf der Grundlage des Zielebenenmodells", so der Titel eines Arbeitspapiers für Lehrer (23), ist eine hochkomplexe Angelegenheit, da zwischen Leitideen, Dispositionen, Endverhaltenszielen, Zwischenzielen, Prozesszielen usw. unterschieden wird, auf die hier nicht näher eingegangen werden soll. Auch die verschiedenen Verfahrenstypen für die Lernzielermittlung (24) können hier summarisch aufgeführt werden: Die drei Verfahren, nämlich erstens die Analyse bereits vorliegender Lehrpläne und Materialien, zweitens die Ermittlung und Analyse lernrelevanter Situationen und drittens die Ableitung von Lernzielen aus "gültigen Normen" und "obersten Lernzielen" unterscheiden sich nur verfahrenstechnisch und vom Aufwand her von der Lehrplankonstruktion alter Schule: Das grundsätzliche Problem, nämlich die *Legitimation* der mit wissenschaftlichen Verfahren gefundenen "obersten Ziele" bleibt nach wie vor ungelöst. Nicht *das* ist der Curriculumforschung vorzuwerfen - denn *jede* Lernzielformulierung oder didaktische Leitidee geht letztlich von anthropologischen und gesellschaftspolitischen Vorstellungen aus, die nicht mehr wissenschaftlich "begründet" werden können -, sondern dass sie den Anspruch erhebt, eben diese Schwierigkeit mittels ihres wissenschaftlichen Apparates ausschaltet zu haben.

20 Messner/Posch, zit.nach: Raschle 1972, S.36
gemeint sind wohl standardisierte Tests. Andernfalls wären *standardisierte Schulleistungen* mehr als ein *horribile dictu*!

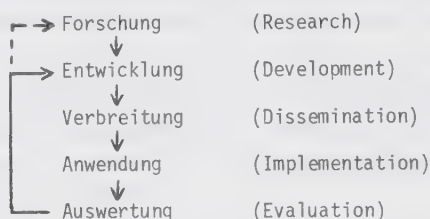
21 Gagné 1970²

22 Bloom, Taxonomy of Educational Objectives 1956, in: Lattmann 1971, S.90 - 93

23 Forschungszentrum-FAL o.J.

24 vgl. Börss/Lingelbach, in: Klafki u.a. 1972, S.31 + 32

Im Gegensatz zu den dekretierten Lehrplänen, die sich nicht evaluieren und nachträglich verändern liessen, sah die Curriculumforschung eine laufende Veränderung des Curriculum in einem zirkularen Prozess vor. Die Curriculumkonstruktion besteht aus fünf Phasen (25):



Noch bevor die Curriculumforschung in Europa richtig bekannt geworden war, wurde in den USA bereits ihr Scheitern festgestellt (26), das vor allem mit den Schwierigkeiten auf der Stufe der Implementation verbunden war. Das experten-orientierte Modell stiess in der Konfrontation mit den Lehrern, Eltern, Schülern und der Oeffentlichkeit auf nicht vorausgeahnte Widerstände. Aufgrund dieser Erfahrungen wurden in späteren Innovationsstrategien die Lehrer bereits in der Forschungsphase miteinbezogen und in Fortbildungskursen instruiert. Die FAL hat für den Kanton Freiburg dafür ein Konzept entwickelt, das auch zur Durchführung gekommen ist.

Trotz zahlreicher Verbesserungen und Weiterentwicklungen hat sich die Theorie der Curriculumkonstruktion nach den Intentionen der Curriculumforschung nicht durchzusetzen vermocht. Neben den bereits genannten Schwierigkeiten

25 vgl. Projektgruppe Mediacurriculum o.J., S. E 3

Die Terminologie der Curriculumentwicklung ist uneinheitlich: Die Projektgruppe Mediacurriculum stützt sich auf Tyler und Clark/Guba (1967), die die Evaluation auslassen; Plass (in: Klafki u.a. 1971, S.114) verwendet in Anlehnung an Crawley und andere, nicht genannte amerikanische Autoren die Begriffe Educational Research, Innovation, Diffusion, Implementation, Evaluation. Die am weitesten differenzierte und praxisnaheste Handlungsstrategie zur Curriculumkonstruktion, wie sie von der Freiburger Arbeitsgruppe für Lehrplanforschung (FAL) für eine lernzielorientierte Unterrichtsvorbereitung (LUV) ausgearbeitet wurde, unterteilt den Handlungsprozess in nicht weniger als 20 Elemente (Lattmann 1971, S.56 - 59)

26 Klafki u.a. 1971, S.114

sind die Gründe dafür insbesondere in der in den siebziger Jahren allgemein einsetzenden Tendenzwende zu sehen, die eine Abkehr vom Glauben an Technologie und der damit verbundenen Effizienzsteigerung und eine (Rück-)Besinnung auf andere Werte der Bildung - und des Lebens allgemein - brachte.

Allzu billig, und für eine Herleitung einer Didaktik der offenen Curricula nicht ausreichend, wäre es, mit dieser Feststellung die Curriculumforschung ad acta zu legen. Die an ihr geübte Kritik soll unter der Perspektive einer Weiterentwicklung von Lehrplankonstruktionen hier noch präzisiert werden.

9.2.2. Kritik

Die Curriculumrevision auf der Grundlage der Curriculumforschung ist eng mit dem Behaviourismus verbunden, der Lernen als reaktive Verhaltensänderung aufgrund von Reizen versteht. Dass dieses lerntheoretische Konzept einem Ansatz widerspricht, der das autonome menschliche Handeln im Blickfeld seines didaktischen Theorierahmens hat, ist bereits im wissenschaftstheoretischen Teil dieser Arbeit aufgezeigt worden. Was dort über die Unmöglichkeit der Operationalisierbarkeit empirischer Untersuchungen im Bereich der Sozialforschung gesagt worden ist, gilt ebenso sehr für die Curriculumkonstruktion. Die Beschreibung des didaktischen Feldes ist so komplex (27), dass es mit den Methoden des behaviouristischen Forschungsansatzes, der von einem Reiz-Reaktions-Schema ausgeht, schlechterdings nicht beschrieben werden kann. Für diesen wissenschaftstheoretischen Ansatz symptomatisch ist daher die Reduzierung des Untersuchungsfeldes auf die steuerbaren und kontrollierbaren Faktoren des Unterrichts, um auf diese Weise zu einem "System" zu gelangen, das sich, rein analytisch und der praktischen Realität widersprechend, nach dem behaviouristischen Modell analysieren lässt. Die Aufgliederung des Unterrichts in analysierbare Subsysteme wird von der Curriculumforschung unter Verweis auf die Systemtheorie (28) vorgenommen: "Für das Planen, Implementieren und Evaluieren eines Curriculum ist *Systemdenken* eine Voraussetzung" (29). Dabei

27 vgl. Moser 1974, S.12

28 vgl. a.a.O.

29 Aregger, in: Minsel 1978, S.148

bleibt der Begriff "System" völlig unklar (30), obschon z.B. Lattmann (31) eine Taxonomie der Lernziele in verschiedene "Systeme" gliedert und der Begriff in der Curriculumtheorie auch in anderen Zusammenhängen ausgiebig Verwendung findet.

In Übereinstimmung mit ihrem wissenschaftstheoretischen Ansatz und ihrem Bezug zu systemtheoretischen Modellen ist die Curriculumforschung zu sehen als eine *technokratische* Reform des Unterrichts. Nach Nash und Agne (32), zwei amerikanischen Kritikern der Curriculumforschung, bedeutet das technokratische Ethos "ein unnachgiebiges Verfolgen von Effizienz und Produktivität; eine extensive rationale Kontrolle über jede menschliche Bemühung, eine Logik der Organisation, die Integration, Modernisierung und extreme Systembildung betont; eine Betonung von Technik, Kompetenz über alles und jedes, und Expertendenken; ein leidenschaftliches Interesse an objektiven Daten und Messbarkeit und eine bewusste Bemühung, um die Meinungen und Handlungen aller Gebiete der naturwissenschaftlichen Weltansicht anzupassen." Für Heiner u.a. (33) erfolgt denn auch die Curriculumkonstruktion unter diesem Ansatz nach den "Mustern industrieller Fertigung im Ablauf Planung - Produktion - Vertrieb", die diese Autoren für die Entwicklung eines Lehrplans, der auch auf Schülerinteressen Rücksicht nehmen soll, als unbrauchbar verwerfen. Der von Heiner u.a. 1976 formulierte Vergleich ist keineswegs übertrieben, denn noch 1978 betont Künzli den Zusammenhang von Wirtschaftsplanung und Curriculumkonstruktion: "Ähnlich wie zweckrationale Wirtschaftsplanung gegenüber dem freien Kräftespiel des Marktes mit einem Minimum an sozialen Interventionen des Staates die Notwendigkeit von umfassender Produktions- und Investitionsplanung betont, um die Krisen des Wirtschaftssystems zu meistern, so betont Curriculumplanung gegen das freie Kräftespiel der 'geistigen Mächte' die wissenschaftlich kontrollierte und objektivierte zweckrationale Gestaltung von Bildungsprozessen. Der Vergleich

30 Lattmann (1971, S.114) definiert in einer Anmerkung: "Theorie und System sind hier synonym verstanden. Sie werden in der Arbeit auch künftig wechselseitig verwendet." Dieser stupend lapidaren Aussage folgt weder eine weitere Erklärung noch Begründung!

31 Lattmann 1971, S.99 - 101

32 Nash/Agne, zit.nach: Moser 1974, S.56

33 Heiner u.a. 1976, S. 10

ist im übrigen nicht zufällig, es besteht durchaus ein realer Zusammenhang von Wirtschaftsplanung und Curriculumplanung" (34). Und Aregger entblödet sich nicht, die Curriculumplanung mit dem Management von "Schuhfabrik, Verlag, Krankenhaus usw." (35) zu vergleichen. Berechtigterweise ist daher für Borchardt u.a. das technokratische Modell der Curriculumforschung Ausdruck der Situation einer Didaktik, die sich in den Dienst kapitalistischer Verwertungsinteressen stellt, indem sie die auf Effizienz und Leistungssteigerung angelegte "ökonomische Rationalität des Kapitalismus" (36) nach unten in die Schule hinein verlängert.

Das technokratische Modell widerspiegelt sich auch in der expertenorientierten Ausrichtung der Curriculumkonstruktion: Die nach Robinsohn als "Instanzen" für die Curriculumrevision vorgesehenen Fachleute, wie z.B. "Repräsentanten der wichtigsten Verwendungsbereiche für das Gelernte", tendieren aufgrund ihrer Interessenlage wohl eher nach einer Optimierung von Wissen und Fertigkeiten als auf die Berücksichtigung nicht unmittelbar verwertbarer Lernprozesse sozialen oder affektiven Charakters. Mit ihrer hauptsächlichlichen Ausrichtung auf *zukünftige* Qualifikationen (37) verliert die Curriculumforschung den Bezug zum Schulalltag und sie verstellt die Sicht auf die aktuellen Probleme sowie auf die stufen- und altersspezifischen Bedürfnisse der Lernenden. Dies ist nach meiner Meinung der Hauptgrund dafür, dass die Curricula ihre Adressaten kaum je erreichen, wie Moser (38) feststellt.

Insbesondere die *Lernzielorientierung* der Curriculumforschung ist der Kritik unterworfen. Sie ist, wie die Expertenorientierung, Ausdruck eines Technokratismus (39), der die Prinzipien eines industriellen Managements auf die Schule überträgt, indem er formale Modelle zu deren Operationalisierung entwirft.

34 Künzli, in: Minsel 1978, S.16

35 Aregger, in: a.a.O., S.149

36 Borchardt I 1972, S.87 - 89

37 Robinsohn, zit. nach: Minsel 1978, S.30, entwickelt die Kriterien für die Bestimmung der Qualifikationen aus "Arbeitsplatzanalysen, Arbeitsmarktanalysen, Textanalysen zur Funktionsbeschreibung von Freizeit, Staat usf. und Expertenbefragungen".

38 Moser 1974, S. 8

39 a.a.O., S. 57

Erkenntnis- und wissenschaftstheoretische Bedenken werden auch gegen die Deduktion von Zielen und Taxonomien ins Feld geführt. "Immer macht sich zwischen der Theorie über einen Gegenstand und ihrer Vermittlung (...) eine Selektionsnotwendigkeit geltend, deren Legitimation nicht einzig durch das Kriterium logisch-stringenter Deduktion bestimmbar ist. Theorien, vor allem solche erfahrungswissenschaftlichen Typs, beschreiben und 'erklären' Realität in einem status quo; es heisst dies mit anderen Worten nichts anderes, als dass selbst eine logisch einwandfreie Deduktion von Grobzielen (und Taxonomien) nur die wissensmässige Reproduktion jenes status quo, gar noch in einer notwendig selektiven Art, zur Folge hätte. Aus dem möglichen Gesamt wissenschaftlicher Aussagen über 'erklärte' Realität bedeutet ein deduziertes 'Lehrziel' (der Schüler soll 'x' wissen) nichts anderes, als dass 'x' Teilergebnis sei, d.h. im Rahmen der zugrundeliegenden Theorie sich überprüfen lasse" (40). Der besondere Charakter von Pädagogik und Curriculumkonstruktion besteht aber gerade *nicht* in einer Reproduktion der Status-quo-Realität, und die urteilslogische Gegenstandsbestimmung nach dem Muster der Curriculumforschung repräsentiert eine überholte Erkenntnistheorie (41).

Abgesehen von diesen grundsätzlichen, die anthropologische Zielsetzung und die theoretischen Hintergründe der Curriculumforschung betreffenden Einwände, muss sich die Lernzielgebundenheit noch andere Kritik gefallen lassen.

1. Bereits im Vorwort zu R.F.Magers "Lernziele und Programmierter Unterricht" weist W.Schulz darauf hin, dass *Lernziele* viel eher *Lehrerziele* sind, "von denen gehofft wird, dass sie geeignet sind, von den Lernenden als ihre Ziele akzeptiert zu werden. Das ist aber ebenso wenig selbstverständlich wie etwa 'Bildung' schon in jemanden eintritt, der nach Bildungsplänen und Bildungszielen unterrichtet worden ist" (42).

40 Projektgruppe Mediencurriculum o.J., S. C 1 + 2

41 a.a.O., S. C 2 + E 7

42 Schulz, in: Mager 1965, S. XI

2. Die *Inhalte* des Unterrichts sind sekundär oder werden völlig vernachlässigt: An welchen Inhalten die geforderten Endverhalten erworben werden, scheint unbedeutend. Gagné, der auf die amerikanische Curriculumforschung einen grossen Einfluss bezüglich Konzeption und Realisierung von Curricula ausübte, gibt in "Die Bedingungen des menschlichen Lernens" (1970²) zwar inhaltliche Beispiele, die aber einzig und allein aufgrund ihrer Leistungen auf eine Optimierung der Lernzielerreichung hin ausgewählt scheinen (43).
3. Die Lernzieladäquatheit ist nur *ein* Bedingungsfaktor des Unterrichts, was für Klafki heute - in teilweiser Revision seiner früheren Theorie - unter anderem auch der Grund dafür ist, warum Unterrichtsmethoden nicht zwingend aus Zielsetzungen deduziert werden können (44). Andere Lernvoraussetzungen, wie gruppen- bzw. sozialisationsspezifische Faktoren, können vom Modell der Curriculumforschung nicht adäquat berücksichtigt werden.
4. Aufgrund ihres Axioms, Lernziele müssten operationalisiert und überprüfbar sein, kann die Curriculumforschung im Grunde *nur kognitive Ziele* vorgeben. Die Versuche, Taxonomien für affektive Lernziele zu entwickeln (z.B. Bloom), scheiterten daran, dass sich die für ein erfolgreiches Lernen so eminent wichtigen Faktoren wie Kommunikationsstruktur und emotionale Beziehung - worauf ich im Kapitel Kommunikationspädagogik hingewiesen habe - eben weder taxonomieren und planen, noch kontrollieren und erst recht nicht operationalisieren lassen. Die Unmöglichkeit, unter dem "Gesichtspunkt maximaler Ausnutzung der zur Verfügung stehenden Zeit (...) einer freien Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden sowie der Lernenden untereinander" (45) Raum zu geben, müssen gemässigte Vertreter der Curriculumforschung eingestehen: "Die Möglichkeiten, den Transfer von in der Schule gewonnenen Erkenntnissen auf in der *sozialen Wirklichkeit* sich abspielende Konflikte beim Lernenden systematisch zu

43 Rumpf, in: Garlichs u.a. 1974, S.62 + 63, weist diesen Tatbestand bei Gagné unter anderem durch ein Zitat nach. Allerdings ist sein Verweis falsch: Am von ihm angegebenen Ort - oder in dessen Nachbarschaft - finden sich die angeblich von Gagné stammenden Aussagen nicht.

44 Klafki 1978, S. 78

45 Börss, in: Klafki u.a. 1972, S. 45

kontrollieren, sind bislang gering. Es wäre daher zu fragen, ob man es bei der jeweiligen Beschreibung eines komplexen Lernziels nicht mit der bloss intellektuellen Produktion und Reproduktion des gewünschten Verhaltens bewenden lassen sollte und dieses als das eigentliche Lernziel ansehen soll, weil es im Unterschied zum Verhalten im Ernstfall (? , A.F.) für den Lehrer nachprüfbar ist" (46).

Zu welch absurden Lernzielformulierungen die Reduzierung auf kognitive Strukturierung und Ueberprüfbarkeit allerdings führen kann, sei an einem besonders krassen Beispiel demonstriert: In seiner "Fernsehkunde für die Schule" formuliert M.Thull weit über hundert Lernziele, die - im Einklang mit der Curriculumforschung - ein kontrollierbares Endverhalten umschreiben. Das Ziel bezüglich Kommunikativer Kompetenz heisst: "Der Schüler kann Kommunikative Kompetenz erklären. Er kann Beispiele nennen für die Wichtigkeit des Bewusstseins um Kommunikative Kompetenz als anthropologische Grundgegebenheit. Der Schüler kann die Abhängigkeit der Kommunikativen Kompetenz von Situation und Gegenstand erklären" (47). Es geht Thull also nicht darum, dem Schüler Situationen zu schaffen, in denen er Kommunikative Kompetenz wahrnehmen kann, sondern dieser hat, wenn ihn der Lehrer abfragt, gefälligst Beispiele für die *Wichtigkeit des Bewusstseins* um Kommunikative Kompetenz aufzuzählen! Man versuche einmal selbst, die in den obigen Lernzielen verlangte Antwort zu geben: Ihre verquere Stumpfsinnigkeit wird dann vollends offensichtlich.

Mit der Beschränkung auf kognitive Lernziele wird der Lernende auf einen kalkulierbaren Faktor in einem lerntechnologischen Prozess reduziert. Der Lernende als Subjekt des Lernprozesses wird dabei ausgeblendet (48), und er bleibt eingeschlossen in ein Modell einer didaktischen Ein-Weg-Kommunikation. Dieses Modell aber widerspricht zutiefst den Leitideen

46 Lingelbach/Börss, in: a.a.O., S. 39, Hervorhebung A.F.

47 Thull 1977, S. 40

Um mich nicht dem Vorwurf der Manipulation einer Quellenaussage durch absichtliche Auslassung oder eines Auseinanderreissens aus dem Zusammenhang aussetzen zu müssen, füge ich hier an, dass der Autor bezüglich Kommunikativer Kompetenz keine weiteren Lernziele angibt und er ausdrücklich nur kognitive Lernziele zu formulieren unternimmt.

48 vgl. Projektgruppe Mediencurriculum o.J., S. E 7

eines kommunikationspädagogischen, emanzipatorischen Unterrichts, der die Erfahrungen der Schüler, ihre kommunikative Handlungskompetenz und Fähigkeit zur Selbstbestimmung berücksichtigt.

5. Die *Operationalisierung* von Lernzielen zeitigt für den Unterricht verschiedene Nachteile: Sie führt zu einer fälschlichen Identifikation von Unterrichtszielen und Testergebnissen, die den Erfolg kontrollieren; sie ist an die Prinzipien des Programmierten Unterrichts gebunden; sie bewirkt ein Vorherrschen von kurzfristigen über langfristige Ziele, und sie führt zu einer Atomisierung des Unterrichts (49). Insbesondere der letzte Punkt ist von Moser herausgestrichen worden: Schüler und Lehrer werden fixiert auf den einzelnen Lernschritt, und die Einsicht in grössere Zusammenhänge und die Möglichkeit der Reflexion gesellschaftlicher Bedingungen wird verunmöglicht. "Für eine emanzipatorisch ausgerichtete Schule, die den Menschen durch Lern- und Sozialisationsprozesse zum Subjekt seines Handelns heranbilden möchte, ergeben sich daraus schwerwiegende Konsequenzen. Indem nämlich die am Paradigma von operationalisierten Lernzielen orientierte Curriculumforschung von allen kommunikativen, sozialen und individuellen Faktoren der Schule absieht, droht sie die Komplexität des pädagogischen Feldes zu simplifizieren (...). Von daher gesehen ist es wohl kein Zufall, dass beispielsweise sozialisationstheoretische, psychoanalytische und psychohygienische Aspekte des Unterrichts in diesen Modellen völlig wegfallen" (50).

Nicht nur schränkt also die kognitive Ausrichtung der Lernzielformulierung - wie weiter oben ausgeführt - das pädagogische Feld ein: Die Lernzieloperationalisierung läuft auch der Bestimmung zuwider, dass die Schule auch Raum für Kreativität - die sich ja per definitionem nicht vorschreiben lässt! - und Expressivität geben soll. Kreativität als selbstschöpferischer Prozess, "aus eigenen Ideen geboren, bedeutet Unruhe und Neugierde und die Neigung, persönlich Dinge, Prozesse und Verhältnisse zu ändern" (51). Wie soll sich das in eine Taxonomie oder ein kontrollierbares Endverhalten bringen lassen?

49 vgl. a.a.O., S.E 6

50 Moser 1974, S. 60

51 Künemann 1972, S. 11

6. Schliesslich sind Lernziele *normative Aussagen*, die als bewusste Verhaltenssteuerung der Mit- und Selbstbestimmung des Lernenden entgegenstehen. Ihr komplizierter und enorm aufwendiger Apparat zur Findung der relevanten Lernziele wird von der Curriculumforschung als Garant für eine Objektivierung betrachtet. Dass eine solche indes keineswegs gewährleistet ist, belegen zwei Zitate:

Lattmann (52) definiert Objektivierung als intersubjektive Ueberprüfbarkeit. "Es sollen m.a.W. verschiedene Beurteiler aufgrund der vorgegebenen Kriterien zu gleichen Ergebnissen gelangen." Jedoch: Zum ersten ist - wie schon dargestellt - die Auswahl der Beurteiler bei der Curriculumkonstruktion eingeschränkt, zum zweiten ist ihr Beurteilungsspielraum von der systemimmanenten Forderung beschnitten, die curricularen Elemente "zum Zwecke der Optimierung der Unterrichtseffizienz" (53) als oberstem Ziel der Curriculumforschung überprüfen zu müssen! Schliesslich ist die Zielformulierung auch durch den ideologischen Hintergrund der Curriculumforschung eingeschränkt, wenn diese als Bedingung festhält: "Das Ziel darf nicht im Widerspruch stehen zu den *gesetzmässigen* Zusammenhängen, die *objektiv* in der Natur und *in der Gesellschaft* existieren" (54). Damit werden nicht nur gesellschaftliche Zustände - wo auch immer, in Ost und West - als quasi naturgesetzlich und unveränderbar sanktioniert; eine derartige Einschränkung nimmt einer Curriculumentwicklung zum vornherein die Chance einer prospektiven emanzipatorischen Grundintention und zementiert die Ausrichtung auf den status quo. Bruder (55) verweist denn auch auf den gesellschaftlichen Verwertungszusammenhang, in dem die "Instruktionspsychologie", genannt Curriculumforschung, steht, und er stellt fest, die Lernziele seien gesellschaftlich gefordert bzw. vorgegeben aufgrund "der Notwendigkeit, das Individuum für den Prozess der gesellschaftlichen Reproduktion zu qualifizieren und (...) bestimmte ideologische Interpretationsschemata für die gesellschaftliche Wirklichkeit zu vermitteln."

52 Lattmann 1971, S. 16

53 a.a.O., Hervorhebung A.F.

54 Arbeitsgruppe Hochschuldidaktik 1971, S. 3, Hervorhebung A.F.

55 Bruder, in: Enzensberger/Michel 1971, S. 114

Von einem anderen ideologischen Standpunkt als dem implizit materialistischen von Bruder kommt Moser (56) ebenfalls zum Schluss, wer Lernziele als wertfreie Aussagen betrachte, erkenne deren Status vollkommen. Gerade im Curriculumbereich ist "Objektivität" nicht erreichbar, weil eine Sollensforderung - und das ist ein Lernziel - in einem präskriptiven Aussagesystem steht. "Wer als Curriculumforscher irrtümlicherweise glaubt, (... ein) operationalisiertes Lernziel erfahrungswissenschaftlich zu prüfen, setzt damit in Wirklichkeit eine Norm durch. Und da er selbst im Rahmen des wertfreien Paradigmas zu forschen meint, hintergeht er gleichzeitig die Frage der Legitimation, die sich erst dann stellen würde, wenn jenes Missverständnis bewusst würde. Wenn der Forscher also erkennen würde, dass es sich bei Curricula nicht um überprüfbare Aussagen, sondern um soziale Aktivitäten handelt, die selbst erst der Rechtfertigung bedürfen" (57).

Die Kritik der Curriculumforschung soll hier nicht abgeschlossen werden, ohne ihre Selbstkritik zu erwähnen, wie sie z.B. B.J.Eigenmann und K.Schmid, Leiter resp. Mitarbeiter der FAL in Freiburg, des in der Schweiz führenden Instituts für Curriculumforschung, vorgebracht haben. Eigenmann/Schmid räumen ein, dass es der Curriculumforschung bis heute nicht gelungen sei, ihre Ansätze, Modelle und Theorien wirksam auf reale Unterrichtsprozesse zu beziehen (58). Sie glauben hingegen, eine etwa 1975 begonnene "didaktische Wende" der Curriculumforschung konstatieren zu können, die gesellschaftskritische Überlegungen und die Berücksichtigung von Lebenssituationen in ihren Ansatz miteinbezieht. "Dabei wird von der Annahme ausgegangen, dass die wesentliche Ursache der angeblichen Störung des Vermittlungsprozesses (gemeint ist die nicht gelungene Umsetzung von Curricula in der schulischen Praxis, A.F.) im Theoriedefizit der Konzeption curricularer Entwicklung liegt. Daraus resultiert die Forderung nach stärkerer *Einbeziehung der Betroffenen*, damit sie sich die theoretischen Entwürfe zur Veränderung der Praxis in kritischer Auseinandersetzung zu eigen machen. Der Begriff der *Unterrichtssituation* rückt demgemäss in den Mittelpunkt der Überlegungen, und das Problem der Legitimation von Zielen wird von der abstrakten Erörterung in den

56 vgl. Moser 1974, S. 38

57 a.a.O.

58 Eigenmann/Schmid, in: Minzel 1978, S. 169

Handlungszusammenhang von Unterricht verlagert. (...) Die zunehmende Subjektwerdung der Betroffenen wird zu einem konstitutiven Bestandteil des didaktischen Konzepts gemacht..." (59).

Der Kritik auf der Ebene des verfahrensspezifischen Bezugsrahmens der Curriculumforschung lassen die Autoren auch eine Kritik der in diesem Ansatz zentralen These der Lernzielorientierung folgen. Zwar wird die Bedeutung allgemeiner Ziele für den Unterricht nicht bestritten, doch sei das Problem der Verwendung solcher Ziele weitgehend ungeklärt. Nach ihrer Meinung haben Ziele nicht normsetzende und überprüfbare Sollensforderungen aufzustellen, als vielmehr den *Bezugsrahmen* abzustecken, unter dem Unterricht stattfinden soll. Kritisch beurteilen Eigenmann/Schmid auch die wissenschaftliche Legitimation der curricularen Lernzielformulierung: "Die Ueberlegung, dass das wissenschaftlich objektiv Festgestellte (...) zugleich auch schon Ziel des Unterrichts ist, kann zwar zu Konsens und Einsicht führen, führt aber zu Scheinlegitimation. Dies allein schon deshalb, weil empirische Wissenschaft interessengeleitet ist..." (60).

Ist diese "didaktische Wende" der Curriculumforschung eine kopernikanische? Diese Frage ist nach meiner Meinung trotz der durch Eigenmann/Schmid vorgenommenen Infragestellung zentraler Axiome der bisherigen Curriculumforschung zu verneinen. Denn solange diese sich vom Wertsystem des Behaviourismus nicht explizit absetzt, bleibt sie in den Aporien hängen, die sie mit ihrer Kritik aufwirft. Trotz des zu begrüßenden Einbezugs handlungsrelevanter und unterrichtspraktischer Elemente ist also eher von einer Teilrevision als einer Wende der Curriculumforschung zu sprechen. Im Konflikt zwischen ideologischem Hintergrund und den ihm widersprechenden kritischen Einsichten müssen bei den erwähnten Autoren kognitive Dissonanzen entstehen, also ein Bruch zwischen Denken und Handeln. Symptomatisch für die Strategie zur Vermeidung dieses Bruches ist der Rückzug auf die Ebene der Theorie; Handeln, das die Widersprüche zutage fördern würde, bleibt darum zum vornherein ausgeklammert. So schliessen Eigenmann/Schmid (61) ihren Aufsatz (und das Buch!) mit dem nur zu bekannten Verweis auf "die zu erwartenden Ergebnisse der Lehr-Lernforschung", die "für die nahe Zukunft einige praktikable Resultate und Lösungsvorschläge (versprechen)".

59 a.a.O., S. 175 + 176, Hervorhebungen A.F.

60 a.a.O., S. 182

61 a.a.O., S. 187

9.3. Offenes resp. Situatives Curriculum

Die Kritiker der Curriculumforschung versuchten, neue Wege der Curriculum-entwicklung und -implementation zu finden: Der gemeinsame Nenner dieser Bemühungen wurde im "Offenen Curriculum" gefunden, ein Begriff, der 1972 von H.Brügelmann in die Diskussion gebracht wurde. In programmatischer Absetzung werden die bisherigen Lehrpläne und Curricula nun reaktiv als "geschlossen" bezeichnet (62). Demgegenüber bezieht sich Offenheit einerseits auf die Art von Lernsituationen und damit insbesondere auf das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden. Zum andern meint Offenheit die Rolle und auch konkret den Aufbau von Curriculum-Materialien; sie bezeichnet damit die Form, in der Curriculum-Entwicklung ausserhalb der Schule und Verwirklichung solcher Planung im Unterricht zueinander in Beziehung gesetzt werden (63).

Es hat nicht an Versuchen gefehlt, geschlossene und offene Curriculumentwicklung einander antithetisch gegenüberzustellen (64), doch blieb das aus verschiedenen Gründen problematisch: Zum ersten geht es eher um eine *ten- denzielle* Verschiebung des Schwergewichts bei Curriculumkonstruktionen, zweitens wird "Curriculum" neu auch anders, nämlich offener und weitgefasster, verstanden. Ein "Offenes Curriculum" umfasst nicht nur einen Lehrplan, sondern wird verstanden als *Leitidee* einer Reihe pädagogischer Aktivitäten, die - auf Lebenssituationen und -probleme gerichtet - neben curricularen Ueberlegungen auch das Verhältnis von Lehrendem und Lernenden, die gemeinsamen Erfahrungsprozesse (65) und die Struktur des Unterrichts miteinbeziehen. Insbesondere für ein Curriculum zur Medienerziehung ist die Offenheit für die Bedürfnisse und Möglichkeiten der Alltagspraxis und die Offenheit für die Erfahrung mit und durch Massenkommunikation ein wesentliches Kriterium. In Anlehnung an Brügelmann (66) kann ein Offenes Curriculum durch folgende Merkmale charakterisiert werden:

62 vgl. Tütken 1978, S. 136

63 Deutscher Bildungsrat 1974, zit.nach: Projektgruppe Mediencurriculum o.J., S. A 2

64 z.B. Tütken 1978, S. 137; allerdings weist der Autor auf die Fragwürdigkeit des Verfahrens hin.

65 vgl. Deutsches Jugendinstitut 1977, S. 3

66 zit. nach: Hellmich 1975, S. 53 - 55

- *Offenheit des Entwicklungsprozesses*

Curriculumprodukte gelten als ständig veränderbar und können insbesondere durch Unterricht modifiziert werden.

- *Instrumentale Offenheit*

Die Ergebnisse sind nicht verallgemeinerbar, sondern unter bestimmten Bedingungen brauchbare Hypothesen.

- *Didaktische und methodische Variabilität*

Es sollen vielfältige Konstruktionsprinzipien von Unterrichtsplanung Verwendung finden.

- *Normative Offenheit*

Alternative Lern- und Handlungsmöglichkeiten sind anzubieten und/oder zuzulassen, Abänderungen und Ergänzungen zu ermöglichen (67).

- *Inhaltsoffenheit*

Die Klassifikation von Lernerfahrungen wird sowohl für interdisziplinäre Fragestellungen als auch für situationsspezifische Probleme offengehalten.

- *Offenheit des Lernerfolgs*

Verschiedenen Schülern werden in gemeinsamen Lernprozessen individuelle Lernerfahrungen ermöglicht.

Diese Merkmale werfen eine Reihe von Problemen auf und verlangen nach verschiedenen Präzisierungen und Ergänzungen.

1. Die Offenheit des Entwicklungsprozesses ist durchaus keine Erfindung der Befürworter von Offenen Curricula: Es ist bereits im letzten Unterkapitel dargestellt worden, dass auch die Curriculumforschung eine laufende Veränderung in einem zirkularen Prozess vorsieht. Der wesentliche Unterschied dazu besteht jedoch nun darin, dass die Bewertung schon des Entstehenden und nicht erst des Entstandenen vorzunehmen ist. Wenn die Evaluation eines Curriculum in den lerntheoretisch orientierten Modellen ein Akt ist, der der von Experten gefertigten Curriculumkonstruktion nachgestellt wird, so begleitet in der offenen Entwicklung die Evaluation den gesamten Entstehungsprozess. In diesem Modell einer *Prozessevaluation* wird die Bewertung eines feststehenden und umfassenden Curri-

67 vgl. Künzli, in: Minsel 1978, S. 34

culum oder Curriculumteils nicht erst "ex post facto" (68) von den Experten vorgenommen, sondern begleitet in Form des offenen Diskurses den gesamten Prozess der Konstruktion.

Ein weiterer Unterschied besteht im Anspruch, den die Konzepte geschlossener und offener Curriculumentwicklung im Bereich der Evaluation haben: Die Curriculumforschung visiert im Grunde ein durch mehrere "Evaluationsdurchläufe" zu formendes ideales Curriculum an, das dann über längere Dauer von unverrückbarer Gültigkeit ist (69). Ein solcher Endzustand wird in der offenen Curriculumkonstruktion gar nicht angestrebt, weil ein fixiertes - wenn auch ausgeklügeltes - Curriculum den Prinzipien der Offenheit bezüglich Bedürfnissen und Möglichkeiten der Alltagspraxis und dem Einbezug individueller Erfahrungen widerspricht.

Offenheit des Entwicklungsprozesses ist indes nicht mit Planlosigkeit zu verwechseln. Im Gegenteil verlangt eine ständige Evaluation eine umso sorgfältigere Planung und theoretische Vorarbeit, je breiter und praxisnaher die Curriculumentwicklung angelegt ist.

2. Das Offene Curriculum ist das dem handlungstheoretischen Ansatz adäquate didaktische Konzept. Die Uebernahme des Ansatzes der pädagogischen Handlungsforschung umreißt den Bedingungsrahmen, in dem sich die Curriculumentwicklung abspielt: Ausgegangen wird von den Bedingungen der Praxis und den dort zu definierenden Interessen und Bedürfnissen der Betroffenen. Die Selbstorganisation von Lernprozessen und die Hilfeleistung zur Selbststeuerung des Unterrichtsverlaufs werden zu Prinzipien, die Lehrende und Lernende in einem gemeinsamen Handlungsprozess verbinden (70).

Das Konzept des Offenen Curriculum fasst den Unterricht als eine "kommunikativ-soziale Realität" auf, die veränderbar ist, "der Unterrichtsprozess (ist) als edukativ-kommunikativer Vollzug von Interaktionen oder

68 Projektgruppe Mediencurriculum o.J., S. A 2

69 Plass, in: Klafki u.a., 1972, S. 113 - 117, referiert amerikanische Curriculumkonstruktionen, die mit einem grossen personellen und immensen finanziellen Aufwand solche ideale Lehrpläne für verschiedene Fachbereiche zu entwickeln versuchten. Ein Curriculum war z.B. dann endgültig, wenn 90 % der Schüler 90 % der Testaufgaben richtig lösen konnten.

70 vgl. Tütken 1978, S. 138

kommunikativ-sozialen Handlungen (aufzufassen), in denen die Inhaltsdimension und die soziale Beziehungsdimension in konkreten Kommunikationsprozessen vermittelt sind" (71). Im Konzept der offenen Curriculumkonstruktion findet die *sozial-interaktive Dimension* jene Beachtung, die die Handlungstheorie verlangt. Ihr Interesse liegt ja in der Anleitung zur Lösung praktisch relevanter und im Alltagshandeln eingebundener Probleme. Eine handlungsorientierte Curriculumentwicklung berücksichtigt daher die Situation der Lernenden und macht diese zum Ausgangspunkt der Unterrichtssituation. Ein wichtiges Merkmal des Offenen Curriculum ist demnach sein *situativer Ansatz*, mit dem Lerninhalte und -methoden in einem Interdependenzverhältnis stehen. Diese untrennbare Verknüpfung des Konzepts des Offenen Curriculum mit den Prinzipien des situativen Ansatzes und einer "authentischen Erfahrung" lässt es geraten erscheinen, diese Weiterführung des Offenen Curriculum als *Situatives Curriculum* zu bezeichnen, worunter ich ein didaktisches Konzept verstehe, das die genannten Merkmale vereinigt. Sie werden in diesem Kapitel noch ausführlich dargestellt.

3. Eine Curriculumkonstruktion unter dem Aspekt der Handlungsorientierung impliziert eine andere Sicht der Funktion von Lehr-Lern-Zielen, als sie der Curriculumforschung eigen ist. Ebenso wenig wie ein Offenes resp. Situatives Curriculum mit Planlosigkeit gleichzusetzen ist, verzichtet dieses Konzept auf Zielformulierungen. Beziehen sich die Ziele traditioneller Lehrpläne und die operationalisierten Lernziele der Curriculumforschung auf Dispositionen für Aufgaben, die für den Schüler erst in Zukunft relevant werden, so betont das Situative Curriculum den Gegenwartsbezug von Handlungszielen, ohne hingegen damit den prospektiven Charakter der Lehr-Lern-Ziele zu verwerfen.

K.Heipke hat meines Wissens als erster darauf aufmerksam gemacht, dass auch in einem geschlossenen, auf Erreichung der vorgegebenen Lernziele ausgerichteten Unterricht Handlungsziele eine wichtige Rolle spielen. Handlungsziele sind dort die unausgesprochenen oder gar unbewussten Handlungsmotive, die den Unterricht entscheidender zu beeinflussen ver-

71 Heinze, in: Issing/Knigge-Illner 1976, S. 265

mögen, als eine optimierte Lernorganisation zur Erreichung einer bestimmten Qualifikation. Heipke liefert dazu folgendes Beispiel: "... ist die Fähigkeit des Lösen quadratischer Gleichungen das Lernziel, so mag das entsprechende Handlungsziel die möglichst gute Note in einer entsprechenden Klassenarbeit sein, um die Voraussetzung zu einer erfolgreichen Versetzung zu sichern" (72). Handlungsziele sind also interessengebunden, betreffen aber keineswegs nur die Interessen der Schüler, sondern können ebenso sehr vom Lehrenden aus z.B. das von ihm zu planende didaktisch-methodische Arrangement des Unterrichts meinen, um die Schüler mit lernwirksamen Situationen zu konfrontieren.

Lernziele und Handlungsziele sind nicht identisch, brauchen sich aber nicht zu widersprechen: Lernziele beschreiben lediglich die Qualifikationen, die zu schaffen Aufgabe des Unterrichts ist. "Handlungsziele erfordern in der Regel zu ihrer Realisierung bestimmte Qualifikationen. Dennoch ist dieses Verhältnis nicht eindeutig. Weder lassen sich zu vorgegebenen Lernzielen die geeigneten Handlungsziele formulieren, die dann als motivierendes Angebot mit eingebracht werden können, noch lassen sich für die Realisierung von Handlungszielen in jedem Fall die optimalen Qualifikationen vorab bestimmen, denn was unter der Erreichung des Handlungsziels zu verstehen ist, ist in der Regel eine situations-spezifische Interpretation des Handlungsziels durch die Betroffenen" (73).

Demgemäss wäre also eine Vorgabe von Handlungszielen gar nicht möglich, was meines Erachtens der Definition und der Funktion eines Zieles zuwiderläuft, meint es doch immer etwas noch zu Erreichendes und beschreibt antizipatorisch das in einem späteren Zeitpunkt Wünschbare. Ohne auf diesen Widerspruch in seiner Argumentation hinzuweisen, sieht Heipke die Formulierung von Handlungszielen vorwiegend im Bereich der Herstellung von Produkten und von Situationen. Für Moser (74) geben sie Inhalt-Handlungs-Einheiten an und charakterisieren eher Unterrichtsintentionen als Ziele im eigentlichen Sinne. Die Frage bleibt jedoch offen, ob die von Moser (75) gelieferten Beispiele, wie "diskutieren, üben, spielen", Unterrichtsintentionen im Rahmen eines handlungstheoretischen Ansatzes

72 Heipke, in: Garlichs u.a. 1974, S. 44

73 a.a.O.

74 Moser 1974, S. 135 + 136

75 a.a.O.

wiedergeben, denn mit diesen Beispielen ist noch nichts ausgesagt über die Art und Weise, *wie* diskutiert, geübt und gespielt wird. *Darüber* haben Handlungsziele nun Aussagen zu machen, indem sie Kriterien zu den Kommunikations*formen* angeben, nach denen eine Diskussion geführt wird. Handlungsziele, die mit den Kommunikationsformen zusammenhängen, werden also die Postulate der Kommunikationspädagogik auf die je aktuelle Situation übertragen. Insofern als Handlungsziele die Aktivität des Schülers betreffen, werden sie *prozessorientiert* sein und verschiedene Lösungswege offen lassen. In beiden Fällen - als die Kommunikation und die Arbeitsprozesse betreffende Aussagen - werden Handlungsziele eine soziale Komponente enthalten, die sich auf das kommunikative Verhalten, die Kooperation in der Gruppe usw. bezieht.

Dennoch: Der *Stellenwert* von Handlungszielen im Rahmen eines Unterrichtskonzepts ist nach wie vor nicht eindeutig. Auf jeden Fall schliesse ich für mich die Möglichkeit aus, *das* als Handlungsziel zu bezeichnen, was sich im Rahmen einer offenen Planung während der Durchführung einer Unterrichtseinheit als Modifikation aufdrängt. Allenfalls besteht ein annehmbarer Konsens im Auseinanderhalten von Lehr-Lern-Zielen und Handlungszielen, indem erstere die Qualifikationen zur Aneignung eines bestimmten Inhalts und letztere den dazu einzuschlagenden Weg und die sozial-interaktive Dimension beschreiben, in der auch die gemeinsamen Handlungsinteressen der Betroffenen aufgehoben sind.

4. Das von Brügelmann formulierte Merkmal der normativen Offenheit hat dem Konzept des Offenen Curriculum den Vorwurf eingetragen, ein "liberales Reformkonzept" zu sein, das "progressive Vorstellungen von der Demokratisierung der Gesellschaft" vereine mit "Illusionen über Reformtendenzen und Möglichkeiten im gegenwärtigen (...) Kapitalismus" (76). Wenn aus der Sicht einer kritischen Gesellschaftstheorie mit Recht auf die politische Dimension jeder Art von Curriculumentwicklung hingewiesen wird (77), so kann sich das Konzept des Offenen Curriculum davon nicht ausnehmen.

76 Zinnecker, in: Speichert 1975, S. 269 + 270

77 vgl. Tütken 1978, S. 135

Dass die noch bei Brügelmann betonte wertfreie Pluralität des Unterrichts die Gefahr in sich birgt, diesen der Beliebigkeit wechselnder politischer Strömungen auszusetzen und dem Lehrer die Rolle des anscheinend neutralen Unterrichtsorganisators und Diskussionspartners ohne eigenen Standpunkt zuzuweisen (78), steht wohl ausser Frage.

Das Offene Curriculum allein gibt noch keinen Hinweis auf den bildungstheoretischen und ideologischen Gehalt der zu verwirklichenden Leitideen des Unterrichts. Doch die Angst, ein unter diesem Konzept zu entwickelndes Curriculum zur Medienerziehung willkürlicher Interpretation auszuliefern, scheint mir unbegründet: Der Einbezug der medientheoretischen Überlegungen der Leitkategorien Emanzipation, Projektorientierung usw. liefert genügend Anhaltspunkte für eine entsprechende Situierung des Ansatzes. Insbesondere die Handlungsforschung, die per definitionem die interagierenden Kommunikationspartner zu einer gleichberechtigten Zusammenarbeit befähigen will, kann keine wertfreie Position einnehmen: Sie ist verpflichtet, die Interessen der Betroffenen in ihre Reflexion miteinzubeziehen, und dadurch wird sie zum vornherein "parteiisch". Um diese Unterschiede auch terminologisch zum Ausdruck zu bringen, habe ich den hier entwickelten Ansatz als *Situatives Curriculum* bezeichnet.

So sehr in dieser Arbeit bestimmte gesellschaftstheoretische Ansätze verworfen, resp. als übereinstimmend mit den dargelegten Intentionen für ein Curriculum zur Medienerziehung angenommen wurden, so wenig kann es darum gehen, das Konzept des Offenen Curriculum quasi subversiv zu nutzen und unter einem pluralistischen Deckmantel die Systemveränderung verkaufen zu wollen. Vielmehr kann das Offene Curriculum als die "selbstsichere Möglichkeit einer pluralistischen Gesellschaft" (Tütken) begriffen werden, das einen Raum für alternatives Denken und Handeln (in der Schule) schafft. Und dieses wiederum ist angewiesen auf adäquate didaktische Konzepte, wie eben das Situative Curriculum, um sich überhaupt entfalten zu können.

78 vgl. Hellmich 1975, S. 54

5. Die didaktische und methodische Variabilität sowie die Inhaltsoffenheit des Situativen Curriculum sowohl für interdisziplinäre Fragestellungen als auch situationsspezifische Probleme sind die für die Belange eines medienbezogener Curriculum wohl wichtigsten Merkmale. Sie verlangen zweierlei, nämlich erstens eine fächerübergreifende und zweitens die problemorientierte - im Situativen Ansatz aufgehobene - Ausrichtung medienbezogener Aktivitäten.

5.1. Thematisch und methodisch haben die Inhalte der Medienziehung zweifelsohne enge Beziehungen zu verschiedenen Fachbereichen, wie Sprache, Zeichnen usw. Auch wenn Medienziehung von einem Fachlehrer im Rahmen seiner Unterrichtsstunden betrieben wird, steht der Einbezug sprachlicher, bildgrammatischer, technischer, ökonomischer und anderer Aspekte in einem fächerübergreifenden Kontext. Im Prinzip sind drei verschiedene fächerübergreifende Curriculumarten zu unterscheiden (79):

- Fachüberschreitende Curricula

sind in einem Schulfach verankert, weisen jedoch in bestimmten Inhalten über den jeweiligen Fachunterricht hinaus, indem sie seine traditionellen Grenzen überschreiten.

- Fachunabhängige Curricula

beschäftigen sich mit Themen, die in keinem herkömmlichen Fachunterricht angesiedelt sind, und sie liegen zwischen oder über den üblichen Fächern, nehmen allerdings Anteile von ihnen auf.

- Fächerintegrierende Curricula

beziehen sich auf einzelne Schulfächer, indem sie deren Gemeinsamkeiten hervorheben oder die Fächeranteile untereinander koppeln.

Medienziehung ist in allen Varianten zu verwirklichen: Je nach situationsgebundenem Anlass, Stoff, methodischen und insbesondere organisatorischen Möglichkeiten wird eine schulische Medienziehung einen anderen Grad fächerübergreifender Konzeptualisierung erfahren müssen. In der bisherigen Praxis ist vor allem in Schulen mit dem Fachlehrersystem Medienziehung ansatzweise fachüberschreitend durchgeführt worden. In Schultypen wie der Primarschule ohne strenge Fächerteilung oder

79 vgl. Lauterbach/Mikelskis, in: Minzel 1978, S. 125 - 147

in Konzentrationswochen können Themen aus dem Bereich der Massenkommunikation auch fachunabhängig durchgeführt werden. Das heisst allerdings nicht, dass damit Medienerziehung keinen inhaltlichen Bezug zu den verschiedenen Fächern aufweisen würde, sondern vielmehr, dass diese ineinander eingreifend spezifische Beiträge zur thematischen Behandlung der Massenmedien zu liefern instande sind.

Medienerziehung als Unterrichtsprinzip (vgl. Abschnitt 7.2.) steht über den Fächern und ist im eigentlichen Sinn des Wortes ein Gesamt-Unterricht, der sich "um einen gemeinsamen Interessenkreis (...) konzentriert" (80) und einen "Unterricht durch Auflösung der starren Stundenplanfächerung zugunsten eines Unterrichts (darstellt), der zusammenhängende Themenkomplexe unter Berücksichtigung der Schülerinteressen behandelt" (81). Hier wäre auf die Prinzipien des projektorientierten Unterrichts zu verweisen, der in weiten Teilen diesem Konzept entspricht.

Für die Entwicklung eines Curriculum im Bereich Medienerziehung ist die fächerintegrierende Variante anzuvisieren, die zwar die theoretisch anspruchsvollste, gleichzeitig aber auch die fruchtbarste zu sein verspricht. Der Differenziertheit des Themenbereichs (Massen-)Kommunikation ist anders als in fächerverknüpften sowie in verschiedenen Fachbereichen angesiedelten und aufeinander abgestimmten Curriculumelementen gar nicht gerecht zu werden. Ein fächerintegrierendes Curriculum weist zudem den eminenten Vorteil auf, die anderen Varianten fächerübergreifenden Unterrichts im wesentlichen miteinzuschliessen. Mit anderen Worten: Die inhaltliche und methodische Offenheit bleibt gewahrt, indem je nach situativer Bedingtheit, stofflichen Voraussetzungen und/oder schulorganisatorischen Gegebenheiten medienerzieherische Themen auch nach der fächerüberschreitenden oder fächerunabhängigen Variante durchgeführt werden können.

80 Schweingruber 1979, S. 114

81 Rombach II 1970, S. 102

Der Gesamtunterricht, ein Postulat der Reformpädagogik anfangs des 20. Jahrhunderts, ist insbesondere im Zusammenhang mit der Neukonzeption des Gymnasiums (in der BRD) und der Einrichtung von Gesamtschulen wieder diskutiert worden.

5.2. Ein weiterer Grund für die Unabdingbarkeit der Inhaltsoffenheit liegt im Wesen der Medienerziehung selbst. Der historische Ueberblick über ihre verschiedenen Konzepte hat diesen Bereich als einen inhaltlich und methodisch ausgesprochen schnell ändernden ausgewiesen. Wohl kaum ein Unterrichtsgegenstand hat so viele Wandlungen erfahren wie die Medienerziehung, was sicher nicht nur in ihrer mangelhaften Institutionalisierung oder in der Uneinheitlichkeit der ihr zugrunde liegenden Medientheorien begründet ist. Entscheidender ist wohl die technische Entwicklung der Massenmedien selbst, die sich in den letzten drei Jahrzehnten in der Gunst des Publikums abgelöst und seither zu einer grundlegenden Veränderung des Freizeitverhaltens der Bevölkerung aller Altersstufen geführt haben. Ebenso wie die Konsumtion der massenmedialen Angebote medienspezifischen und quantitativen Schwankungen unterworfen war und ist, indem sich das Interesse verlagerte und der Medienkonsum sich zeitlich stark ausdehnte (Fernsehen), änderten auch die inhaltlichen Interessen der Medienerziehung. Galt ihre Stossrichtung in den fünfziger Jahren dem Kampf gegen die "Schundliteratur", so war es anschliessend der Film, dann die Comics und in den siebziger Jahren schliesslich das Fernsehen, auf welches das medienzieherische Hauptaugenmerk gerichtet war. Dieser Wechsel ist weniger einem modischen Trend zuzuschreiben als dem Bemühen, jene medialen Inhalte medienzieherisch zu problematisieren, die jeweils als relevant für den altersspezifischen Medienkonsum von Kindern und Jugendlichen angesehen wurden.

Freilich ist die Medienerziehung beeinflusst von gesellschaftspolitischen Strömungen und gewissen Themen, die durch Publikationen jeweils in Mode gekommen sind: Von 1968 - 1972 war es vorab das Problem der massenmedialen Gewaltdarstellungen, das z.B. die gewaltträchtigen Trickfilme (Schweinchen Dick usw.) medienzieherisch thematisierte; im Zusammenhang mit der Ideologiekritik gerieten dann die bislang unproblematischen Informationssendungen und "harmlosen" Familienserien ins medienzieherische Blickfeld. So ist es nicht verwunderlich, wenn uns Lehrpläne zur Medienerziehung schon nach wenigen Jahren als veraltet anmuten.

Der gegenüber etablierten Schulfächern rasche Wechsel ist natürlich der Institutionalisierung von Medienerziehung abträglich und fördert die stoffliche und methodische Unsicherheit von Lehrkräften, die sich z.B. im Rahmen von Lehrerfortbildungskursen medienerzieherisch ausgebildet haben und schon nach kürzester Zeit die Revisionsbedürftigkeit dessen erfahren, was sie schwarz auf weiss getrost nach Hause - und in ihre Klasse - glaubten tragen zu können. Jenen, die sich der schulischen Medienerziehung gegenüber reserviert bis ablehnend verhalten, ist deren Wandel Anlass zu Misstrauen und zur fragwürdigen Rechtfertigung, diesen Bereich nicht in den Kanon der ewige Werte vermittelnden Fächer aufzunehmen.

Die Divergenz zwischen den sach- und situationsbedingten Anforderungen der Medienerziehung einerseits und den institutionellen Bedingungen des Systems Schule andererseits, wird selbst von einem Systemtheoretiker wie Saxer beklagt. "In Begriffen der Systemtheorie gesprochen, erweist sich der Handlungszusammenhang Medienpädagogik als soziales System (82) von sehr labiler Identität, d.h. seine Strukturen, nämlich Lernziele, -inhalte, -formen und -materialien, ändern und veralten in verwirrender, geltungsabträglicher und auch kostspieliger Raschheit. Insbesondere verringert aber diese Instabilität das Problemlösungsvermögen des erzieherischen Teilsystems Medienpädagogik unzweifelhaft. (...) (Es) ist ja durch seine Determinanten in verschiedenartige Zyklen einbezogen, deren Eigengesetzlichkeit es ihm offenbar erschwert, eine optimale Wandlungsgeschwindigkeit zu halten. Da ist die Schule mit ihrem institutionellen Beharrungsvermögen, das sie am ehesten zur Orientierung am Generellen, Dauernden und damit zur zyklisch wiederholten Konstruktion relativ invarianter Kulturtechniken befähigt. Den in der Neuzeit beschleunigten soziokulturellen Wandel der Gesellschaft macht denn auch aus diesem funktionalen Grund die Schule nur spät und zögernd mit und bleibt auch schon deswegen für die Medienpädagogik ein relativ steiniger Boden" (83).

82 Inwiefern der "Handlungszusammenhang Medienpädagogik" ein "soziales System" sein soll, bleibt mir sowohl im Kontext von Saxers Aufsatz als auch von der Systemtheorie her unklar.

83 Saxer, in: Wodraschke 1979, S. 114 + 115

Es wäre also verfehlt, der Medienerziehung nun zu mehr thematischer Konstanz zu raten. Viel eher wäre eine inhaltliche Oeffnung des Systems Schule vonnöten, um auch in anderen Fachbereichen allmählich problemorientiert und unter den Bedingungen eines situativen Ansatzes Lernen zu ermöglichen.

6. Ein Offenes Curriculum ist nur im Rahmen eines "offenen Unterrichts" in die Praxis umsetzbar. Die beiden Begriffe markieren zwei Stadien von ein und derselben Sache: Wird Offenes Curriculum hier als Plan unter bestimmten Leitvorstellungen verstanden, meint offener Unterricht dessen Realisierung.

Tatsächlich garantiert das Vorhaben, nach einem Offenen Curriculum zu unterrichten, keineswegs dessen adäquate Umsetzung. Diese setzt ein Engagement und ein Interesse des Lehrers voraus, einem selbstbestimmten und selbständigen Lernen immer wieder Entwicklungsmöglichkeiten zu eröffnen (84). Die Unterrichtsplanung führt aber nicht selten dazu, ein relativ offenes Konzept "vor Ort" wieder zu schliessen, indem der Lehrende auf das ihm antrainierte methodische und psychologische Repertoire zurückgreift, um den Schüler "nicht aus der Bahn des vorgeplanten Unterrichts entkommen zu lassen" (85). Offener Unterricht ist aber ein *Unterricht als gemeinsames Handeln* (86) und verlangt vom Lehrer, sich auch während des Unterrichts in Schüler und Situation hineinendenken zu können und das Risiko eines planabweichenden Verlaufs einer Unterrichtseinheit einzugehen. "Bildhaft ausgedrückt gleicht die Planung offenen Unterrichts weniger der Anlage einer Einbahnstrasse, durch welche der von den Schülern zu durchlaufende Lernweg und die von ihnen zu bewältigenden Lernhürden genau festgelegt werden, sondern eher dem *Entwurf einer didaktischen Landkarte*. Diese hält, je nach Schülerreaktionen, viele Wege offen. Es ist möglich, während des Unterrichts Neues zu entdecken, an interessanten Stellen zu verweilen und zu überlegen, wie man fortfahren will" (87).

84 vgl. Tütken 1978, S. 138

85 Messner 1978, S. 149

86 gemäss der Definition des Deutschen Bildungsrates "Zur Förderung praxisnaher Curriculumentwicklung", zit. nach: a.a.O.

87 a.a.O., S. 147, Hervorhebung im Original

Und Brügelmann stellte in diesem Zusammenhang folgen Fragen: "Warum sollten auch nur solche Situationen in der Schule zugelassen sein, deren Ergebnisse der Lehrer schon im voraus kennt - oder zu kennen glaubt? Warum soll ein Schüler nicht mit einem Problem konfrontiert werden, ohne dass ihm vorgeschrieben wird, was ihn daran zu interessieren hat, welche Fragen er stellen darf, wie er sich mit ihm auseinandersetzt, wohin ihn sein Nachdenken führt? Unterschätzt ein Unterricht, der alle Seiten- und Irrwege, alle Zweifel und Ambiguitäten, auch die Erfahrung des Versagens aus der Schule verbannt und nur noch sorgsam aufbereitete, sozusagen keimfreie, Schritt-für-Schritt-Lektionen zulässt, unterschätzt ein so entproblematisierter Unterricht nicht Neugier und Interesse, Lernwillen und Lernfähigkeit, vor allem aber das kreative Potential des Schülers?" (88).

Ein offener Unterricht müsste sich auch befreien von den einengenden übergeordneten Planungsvorgaben, wie Stoffdruck und die Verzettlung in Fachstunden. Bereits eine partielle Aufhebung dieser Einschränkungen macht z.B. projektorientierten Unterricht möglich, der ja per definitionem ein offener Unterricht ist. Es ist eine meines Wissens leider empirisch-statistisch nicht bewiesene Hypothese - sonst würde ihr vermutlich mehr Beachtung geschenkt -, dass Lernen, das von der Erfahrung des Individuums und seinen Handlungsinteressen ausgeht, sich in der Regel wirkungsvoller und schneller vollzieht und nachhaltiger ist, als entpersönlichte Lernformen, die ausschliesslich den kognitiven Lernzuwachs im Blickfeld haben.

Der *Situative Ansatz* und der Einbezug der *authentischen Erfahrung*, die ja im bestehenden Schulsystem lediglich in "randständigen" Fachbereichen wie Medienerziehung, Lebenskunde usw. zum Tragen kommen, haben deshalb keinen Verlust bezüglich Plansollertfüllung der Stoffpläne zur Folge. Sie initiieren vielmehr ein qualitativ anderes Lernen unter Zielsetzungen, die jene Bereiche menschlichen Handelns und Fühlens zum Gegenstand haben, die die kognitiv strukturierten Stoffpläne und operationalisierten Lernziele offensichtlich vergessen haben.

9.3.1. Situativer Ansatz

Der Situative Ansatz, auch situationsorientierter oder problemorientierter Ansatz genannt, ist das wichtigste Merkmal des Offenen Curriculum. Die Situationsorientierung ist ein konstitutives Prinzip dieser curricularen Theorie, wobei allerdings unter "Situation" - je nach Autor - verschiedene Aspekte dieses primären unterrichtsstrukturellen Elements verstanden werden. Einigkeit herrscht darüber, dass der Situative Ansatz die *Orientierung an relevanten spezifischen Lebenssituationen des Lernenden und deren Thematisierung im Unterricht unter Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse umfasst*, und dass er von der "authentischen Erfahrung" des Lernenden ausgeht. Die Bedeutung dieser Merkmale für einen Lehrplan zur Medienerziehung, vereint mit den im vorangegangenen Unterkapitel erläuterten Prinzipien des Offenen Curriculum, rechtfertigt es meines Erachtens denn auch, von einem Situativen Curriculum zu sprechen.

Obschon die Begriffe "Situativer Ansatz" und "authentische Erfahrung" inhaltlich eng zusammengehören, sind sie hier zwecks besserer Uebersichtlichkeit nacheinander abgehandelt.

Es ist wohl kaum zu bestreiten, dass eine Unterrichtsplanung, die der Situation des Schülers nicht Rechnung trägt, an diesem vorbeizieht. In der Weiterführung des Konzepts seiner Didaktischen Analyse räumt Klafki 1978 ein, der Ausgangspunkt für eine nach diesem Raster didaktisch aufzuarbeitende Unterrichtseinheit könne auch eine "Situation" statt der bisher üblichen Lehr-Lern-Ziele sein (89). Bezeichnenderweise wählt Klafki ein Beispiel aus dem Bereich der Massenkommunikation, nämlich die Beeinflussung der Meinungsbildung von Schülern zu einem bestimmten aktuellen Thema (Entwicklungsländer), das - gemäss einer von Klafki dargestellten Unterrichtseinheit - eine vordringliche Behandlung in der Schule erfahren sollte, obwohl das Thema weder in einem Lehrplan vorgezeichnet ist, noch der betreffende Lehrer selbst entsprechende Lernzielvorstellungen hat. "Hier wäre also eine vermutlich relevante Thematik der Anfangspunkt einer Didaktischen Analyse, die erst in ihrem *Ergebnis* zu einigermaßen präzisen Lernzielformulierungen führen wür-

89 Klafki 1978, S. 73

de. Das Ergebnis beim didaktischen Durchdenken eines solchen vermutlich relevanten Themas könnte aber auch sein, dass es dem planenden Lehrer nicht gelingt, dem Problem relevante Lernziele abzugewinnen. Falls die Schüler nicht von sich aus auf die Behandlung dieses Themas dringen, müsste er dann auf die unterrichtliche Behandlung des Themas - jedenfalls zunächst - verzichten" (90).

Die bei Klafki quasi lehrerzentrierte "Situation", dass nämlich diesem ein bestimmtes Thema für die Bearbeitung im Unterricht als relevant erscheint, macht aber nur einen relativ bescheidenen Teil dessen aus, was der Situative Ansatz umfasst. Immerhin stellt Klafkis methodische Oeffnung seiner "Didaktischen Analyse" einen Fortschritt gegenüber der rein lernzielorientierten Vorgehensweise dar.

In erster Linie umfasst der Situative Ansatz, wie bereits definiert, den Einbezug der Lebenssituation der Lernenden (91). Dabei gilt es, zwischen aktuellen Anlässen und Erlebnissen einerseits und der sozialen Lebenssituation andererseits zu unterscheiden.

- *Aktuelle Situationen* sind die alters- und geschlechtsspezifischen Probleme der Lernenden als Medienkonsumenten. Die mit der Medienrezeption zusammenhängenden Interessen, Bedürfnisse und Schwierigkeiten sind der Ausgangspunkt der Medienerziehung, nicht die Medien selbst (92). Die im Verlauf der Arbeit am Projekt "Medienerziehung im Kanton Basel-Stadt" durchgeführten Unterrichtseinheiten (93) sind ausschliesslich von einem situativen Anlass oder einer von Massenmedien beeinflussten "erziehungskritischen Situation" her entwickelt worden. Solche Anlässe und Situationen waren z.B. TV-Serien und deren Handlungsträger als häufiger Ge-

90 a.a.O., S. 74, Hervorhebung im Original

91 Raab/Rademacher 1976, S. 39, ordnen aufgrund des Situationsbezugs die inhaltlichen Elemente von Curricula den situationsspezifischen Elementen unter. Da die Autoren für den Vorschul- und Elementarbereich das Soziale Lernen als durchgehendes Prinzip erachten, identifizieren sie situationsbezogene Curricula weitgehend mit dem Sozialen Lernen resp. der Sozialerziehung.

92 vgl. Baacke 1974b, S. 17

93 Fröhlich 1977, S. 52 - 116

sprächsgegenstand der Schüler, Imitationsverhalten im Spiel, Phänomene der Idolverehrung, das Auftauchen sogenannter Tie-Ins in der Schule (94), tatsächliche oder vermutete Störungen des Unterrichts durch massenmediale Einflüsse oder Schüler, die jeweils beim Eintritt des Lehrers zu Beginn der Stunde ihre Comics-Hefte unter dem Pult verschwinden liessen.

Die eminente Bedeutung solcher und ähnlicher Lebenssituationen für die Sozialisation ist in jüngster Zeit von der Pädagogik aufgegriffen worden. Baacke, der in einem Aufsatz 1979 einige medienbeeinflusste, erziehungskritische Situationen nennt, ist der Ansicht, eine Reflexion über "die Situation von Kindern und die Bemühung um deren Verbesserung" (95) sei - unter anderem - nur möglich über die Reflexion von Lebenssituationen. Diese Reflexion hat die aktuellen Situationen in die didaktischen Ueberlegungen miteinzubeziehen, wobei es meines Erachtens nicht darum gehen kann, diese als Motivation oder stimulierenden Aufhänger für einen ausserhalb des Schülerinteresses liegenden Stoff verkommen zu lassen, wie gegenwartsbezogene Erlebnisse von Schülern leider noch immer häufig methodisch verwendet werden. Die Lebens- und Erfahrungssituation ist Ausgangspunkt *und* Thema zugleich: Im Rahmen von Lernprozessen, welche diese Situationen aufnehmen, soll versucht werden, diese selbst bewusst zu machen und in einen Zusammenhang von *Reflexion* und *Handeln* zu bringen (96).

- Ein zweiter Aspekt des Situativen Ansatzes ist die *soziale Lebenssituation*, wobei diese von der aktuellen nicht ganz zu trennen ist, wie noch darzustellen sein wird.

Die Analyse der umweltbedingten Lebenssituation wird zur Voraussetzung für die Bestimmung der Qualifikationen, die zum Handeln in diesen Situationen befähigen. Das heisst, die Lebenswelt des Lernenden wird insofern

94 Unter Tie-Ins sind die kommerziellen Nebenprodukte von TV-Kindersendungen zu verstehen (Seesslen-Hurler/Seesslen 1979, S. 10). Produkte wie Kinderstiefel, Kugelschreiber, Kleidungsstücke, Badezusätze, Uhren, Süßigkeiten usw. werden dabei unter der Etikette von beliebten Figuren (Heidi, Biene Maya, Pinocchio, Walt Disney-Figuren usw.) vermarktet.

95 Baacke 1979a, S. 223 + 219

96 vgl. Moser 1974, S. 222

miteinbezogen, als es ja darum geht, ihn in ihr zu planvollem und zielgerechtem Handeln zu befähigen (97). Eine "Lebensweltanalyse" (Krauth) bedingt auch eine gesamtgesellschaftliche Perspektive und eine Antwort auf die Frage, wohin dieses Handeln führen soll. "Das bedeutet für den Lehrenden, sich nicht nur gemeinsam mit der Lerngruppe mit deren Lebenswelt auseinanderzusetzen, sondern die historisch-gesellschaftlichen Bedingungen dieser situationsspezifischen Lebenswelt in seine Analyse mit einzubeziehen" (98).

Als erster hat meines Wissens H.Holzer 1974 mit seiner Analyse der "Sozialen Lage und den Kommunikationsansprüchen der Drei- bis Sechsjährigen" (99) auf diesen Zusammenhang aufmerksam gemacht. Er lieferte damit den medientheoretischen Begründungsrahmen einer die konkreten Lebensverhältnisse der Schüler berücksichtigenden Medienerziehung, wie sie seither (100) und bislang unwidersprochen gefordert wird. "Medienerziehung muss also (...) bei den Lebensverhältnissen der Schüler beginnen, die darin begründete Produktion von Subjektivität und die Rückwirkung ihrer massenmedialen Verallgemeinerung erfassen und diesen Zusammenhang mit den Schülern durch die Schüler rekonstruieren, um ihnen diesen planend verfügbar zu machen" (101). Für den Bereich der Medienerziehung heisst das also z.B., die Medienkonsumtionsgewohnheiten der Schüler zu analysieren, zugleich aber auch eine Reflexion ihrer Attitüden anzustellen und ihre Bedürfnisse gemeinsam zu ergründen, die sie an den Medienkonsum binden. In zahlreichen Untersuchungen ist die schichtspezifische Abhängigkeit des Medienkonsums nachgewiesen worden: Er ist direkt von der sozialen Lage der Konsumenten - und das sind auch die Kinder - abhängig. Es ist daher, zusammen mit den Lernenden, der Frage nachzugehen, welche Bedürfnisse die verschiedenen Medien tatsächlich oder scheinbar befriedigen und welchen Stellenwert sie in ihrem Leben und im Leben der Personen ihrer Umwelt haben. Kinder verfügen bezüglich der Mediennutzung über eine viel differenziertere Beobachtungsgabe als Lehrer und Eltern gemeinhin vermuten. Sie können z.B. ausserordentlich sensibel den quantitativen "Wert"

97 vgl. Initiativgruppe Solingen 1972, S. 10 - 13

98 Krauth 1975, S. 51

99 Holzer 1974, S. 36 - 46

100 z.B. von Kübler 1977, S. 84 + 85

101 Dröge u.a. 1979, S. 58

des Fernsehkonsums einschätzen, wenn sie sich älteren Geschwistern gegenüber diesbezüglich benachteiligt vorkommen, sie kennen die Programmpräferenzen ihrer Eltern, und sie verstehen es meist, mit ihren eigenen Konsumwünschen, wie etwa fernsehen am Abend usw., die bezüglich Medienkonsum unsicheren Erziehungsstrategien der Eltern trickreich zu durchkreuzen.

Medien, insbesondere die öffentlichen, gehören ja weitgehend dem "auserschulischen Situationsfeld" (Suin de Boutemard) der Kinder und Jugendlichen an. Eine Behandlung von Massenmedien im Unterricht ohne Reflexion und Analyse dieses Situationsfeldes kann daher ihren Gegenstand nicht hinreichend erfassen und zielt an den Interessen und Problemen der Schüler vorbei. Ein Beispiel dafür ist die Filmkunde der sechziger Jahre, die mit Schülern betrieben wurde, deren primäre Interessen dem damals bereits stark verbreiteten Fernsehen, den Comicsheften oder Zeitschriften wie "Bravo" galten.

Die Forderung nach der Analyse der Lebenssituationen von Lernenden wirft die Frage nach ihrer Realisierung in der Praxis auf. Hier darf als Prinzip formuliert werden, dass selbst die geringste Berücksichtigung der Lebenssituation im didaktischen Handeln besser ist als ihre Ignorierung. Welches Mass an Situationsanalyse das richtige ist, wird von Fall zu Fall zu entscheiden sein, ebenso, inwiefern bereits bestehende Erhebungen übernommen werden können. Es ist dem Lehrenden nicht zuzumuten, nun quasi soziologische Recherchen über das gesamte auserschulische Situationsfeld betreiben zu müssen. Auf der anderen Seite ist keine noch so exakte, bereits bestehende Situationserhebung auch für die *aktuelle* Situation *seiner* Klasse und für *alle* Schüler dieser Klasse zutreffend. Die bislang erstellten Analysen von Situationsfeldern differieren denn auch im Gebrauchswert bezüglich ihrer Repräsentanz und Uebertragbarkeit.

Die diesbezüglich umfassendste Analyse liefert das *Modell situationsanalytischer Lernzielbegründung* der Hartwig-Gruppe (102) mit seinem Reflexionszusammenhang, der Begründungen von Lernzielen aus Situationsfeldern, Situationen und Rollenhandeln umfasst. Das Modell ist für die sozialen Bereiche Familie, Öffentlichkeit, Beruf und Freizeit konzipiert und nach

102 Hartwig, in: Ehmer 1971, S. 334 - 339

verschiedene Aspekten ausdifferenziert, die ihrerseits einer Strukturanalyse unterzogen wurden (103). Die wesentlichen Merkmale dieses Modells decken sich weitgehend mit den in dieser Arbeit bereits formulierten Leitideen. (Zusätzlich führen die Autoren den Begriff des Rollenhandelns ein, um damit die Kommunikationspartner eines Handlungsprozesses in ihrem Interaktionsverhalten zu beschreiben.)

In ihrer ausführlichen Situationsanalyse für ein fächerübergreifendes Curriculum für Deutsch und Sozialkunde lehnen sich Heiner u.a. (104) an die Verfahren der Hessischen Curriculumkommission an, denen das Modell der Hartwig-Gruppe zugrundeliegt. Sie analysieren die Situationsfelder Beruf, Freizeit, Familie und Schule und erheben die Interessen, Kenntnisse und Bedürfnisse der Schüler. Entscheidend an ihrem Modell situationsanalytischer Lernzielbegründung ist die Konstruktion eines *Konzeptes zur Lernzielableitung aus der Situationsanalyse*, das sich in folgenden Arbeitsschritten vollzieht:

- Bestimmung der Situationsfelder
- Analyse der sozialen Bereiche im wechselseitigen Bezug nach den sozioökonomischen Kategorien Struktur, Funktion, Organisation.
- Ermittlung der relevanten Rollen
- Ermittlung des Ist-Zustandes in Interaktionsformen bzw. Konflikten in Kommunikationssituationen
- Ermittlung von Lernzielen (105).

Mit diesem Raster versuchen Heiner u.a., die Mängel der Curriculumkonstruktionen nach dem Muster der Curriculumforschung zu überwinden, indem er eine Lernzielbegründung auf der Basis gesellschaftlicher Situationen und eines wissenschaftlichen Verfahrens ermöglicht. "In der Analyse gesellschaftlicher Situationen werden in Verwendung wissenschaftlicher Kategorien (...) Lernziele gewonnen. Das Verfahren selbst wird dargelegt, ist nachvollziehbar, kritisierbar und entsprechend dem Stand der Wissenschaften veränderbar. Es ermöglicht den praxisbezogenen und theoriebildenden Diskurs, verstanden

103 vgl. Heiner u.a. 1976, S. 21 + 22

104 Heiner u.a. 1976, S. 30 - 220

105 a.a.O., S. 23

als wissenschaftliche Kommunikation, als Planungsdiskussion der Praktiker und als Reflexionsmöglichkeit der Betroffenen, Lehrer und auch Schüler..." (106). Das vorgeschlagene Vorgehen liefert ein Modell zur konkreten Unterrichtsplanung, indem von der Exploration von unbewältigten Kommunikationssituationen der Schüler auf die Lernziele für die "Situationen" und "Rollen" geschlossen wird.

Die von Heiner u.a. zu den einzelnen Situationsfeldern wiedergegebenen Unterrichtseinheiten erfüllen - soweit ich es aus dem vorgelegten Material beurteilen kann - die selbstgesetzten Ansprüche: Es sind logisch stringente Ableitungen aus den Situationsanalysen, ohne bei den Lernzielformulierungen in die leidige Deduzierung von sogenannten obersten Lernzielen verfallen zu müssen, weil zu jedem weiteren Element der Unterrichtseinheit weitere Informationen aus der Situationsanalyse zu ihrer Legitimierung herangezogen werden. Ob in diesem Konzept die *aktuellen* Situationen und nicht nur die durch die schichtspezifischen Gegebenheiten und zur Verallgemeinerung tendierenden Analyseergebnisse der sozialen Lebenssituationen eine adäquate Berücksichtigung finden, bleibt allerdings fraglich. Die Entwicklung von Unterrichtseinheiten bleibt wohl im Gegensatz gefangen, dass je stärker der Rückgriff auf bestehende Konzepte und Vorgaben ist, desto geringer der Spielraum wird, um aktuelle Situationen didaktisch zu thematisieren.

Offener als das eben referierte Konzept von Heiner u.a. sind die von Hellmich entwickelten "Erkundungsprojekte". Diese gehen von - für die entsprechende Stufe (hier Kindergarten) - relevanten Situationsfeldern aus, zu denen mögliche Fragestellungen zur gemeinsamen Situationserhebung formuliert werden. So z.B. für das Kriterium "Tagesablauf" im Situationsfeld "Familie": "Wie weit sind die Kinder in den Tagesablauf der Familie mit einbezogen? (Betreuung der kleinen Geschwister, eigenständiges Einkaufen u.ä.)" (107). Erklärtes Ziel des Unterrichts ist es, "die Inhalte der Situationsfelder zum konstituierenden Moment des Unterrichtsprozesses werden zu lassen: sie werden damit zu Lern- und Aktionsfeldern" (108). Diese Situations-

106 a.a.O., S. 26 + 27

107 Hellmich 1975, S. 180

108 a.a.O., S. 179

erhebung und Aufarbeitung der Erfahrungen soll über einen Erfahrungsaustausch hinausgehen: "Situationserhebung und Aufarbeitung sollen die Erfahrungen von der Erscheinungsebene mit den ihnen zugrunde liegenden Ursachen - so weit dies möglich ist - verbinden. *Die Kinder sollen dadurch befähigt werden, Ereignisse, Erlebnisse und Erscheinungsformen der unmittelbaren Umwelt zu erklären und in Begründungszusammenhänge zu stellen.* Die Fähigkeit, strukturelle und kausale Beziehungen herzustellen, ist eine wesentliche Voraussetzung der selbstbestimmten Handlungsfähigkeit in den zu bewältigenden Situationen" (109).

In diesem Sinne ist auch die Frage nach der Bedeutung des Situativen Ansatzes für eine handlungsorientierte Medienerziehung zu beantworten: Sie geht aus (erstens) von aktuellen, problembezogenen Situationen und führt (zweitens) über die Analyse des Situationsfeldes (drittens) zur Befähigung, diese "Situationen" erklären und in der Umwelt Handlungskompetenz wahrnehmen zu können.

zu 1. Aktuelle und medienbeeinflusste erziehungskritische Situationen, wie sie bereits umschrieben worden sind, treten in jeder Klasse auf. Dabei ist "aktuell" nicht in dem Sinne zu missverstehen, dass damit lediglich momentane und auf Tagesaktualität gerichtete oder während einer Unterrichtsstunde auftauchende Situationen gemeint wären. Gewisse medienbeeinflusste Verhaltensweisen können in einer Klasse über eine längere Zeit hinweg "aktuell" sein, und es ist vom Einfühlungsvermögen des Lehrers und von äusseren schulischen und stofflichen Bedingungen abhängig, wann ihm der Zeitpunkt der Thematisierung richtig erscheint. Im Hinblick auf die kommunikationspädagogischen Leitkategorien kann eine erziehungskritische Situation z.B. auch durch die Kommunikationsformen in einer Klasse - ständige Streitereien, rivalisierende Gruppen, Ablehnung einzelner Schüler durch Kameraden usw. - gegeben sein. Ein situativer Anlass ist z.B. auch die gemeinsame Erkundung des Medienkonsums der Schüler, der in Anbetracht der eminenten Bedeutung des Fernsehens in ihrem Leben didaktisch ausgewertet werden kann.

zu 2. Eine auf den Medienkonsum gerichtete Situationserhebung enthält immer eine Reihe von Faktoren, die den Charakter einer aktuellen Situation haben, weshalb sich die Merkmale "soziale Situation" und "aktuelle Situation" auch nicht vollständig trennen lassen.

Im Rahmen der im Kanton Solothurn obligatorischen Lehrerfortbildung im Bereich Medienerziehung (110) wurden die teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer angewiesen, mit einem strukturierten Fragebogen die Mediengewohnheiten der Schüler ihrer Klasse zu erforschen. In den seit 1977 laufenden Erhebungen wurde bis heute der Medienkonsum von nicht weniger als 2273 Schülern der 1. bis 6. Klasse erfasst. Doch nicht um Repräsentativität geht es in erster Linie, sondern darum, aufzuzeigen, dass

- die Interessen bezüglich Massenmedien stark altersspezifisch geprägt sind,
- die Situationserhebung vom jeweiligen Programmangebot abhängig ist,
- innerhalb des gleichen Jahrgangs grosse Unterschiede bestehen können,
- der Fernsehkonsum regionalen Schwankungen unterworfen ist (111).

Aus diesen Gründen erachten es die Leiter der Medienerziehungskurse für unergiebig, den Lehrern bereits bestehende Untersuchungen, wie z.B. die von der SRG angeregte Studie über das Freizeitverhalten der

110 Die von R.Kämpf, G.Niggli, HP.Stalder und mir konzipierte, vorbereitete und durchgeführte obligatorische Lehrerfortbildung für den Bereich Medienerziehung erfasst pro Schuljahr jeweils sämtliche Lehrer des Kantons von je zwei Jahrgangsklassen. Durch die Verteilung der einzelnen Kurstage über jeweils mehrere Wochen ist versucht worden, ein Höchstmass an Praxisbezug zu realisieren, indem jeder Lehrer zwischen den einzelnen Kurs- tagen mit seinen Schülern Projekte realisieren kann, die anschliessend im Rahmen der Fortbildungstage ausgewertet werden.

111 Die topographische Lage des Kantons nördlich und südlich der Jurakette hat sehr verschiedene Fernsehempfangsbedingungen zur Folge. Die für europäische Verhältnisse ausserordentlich dichte Verkabelung der Programm- übertragung im Kanton Solothurn widerspiegelt sich in unserer Situations- erhebung durch regionale Unterschiede des quantitativen Fernsehkonsums und der gesehenen Sendungen. Eine Ausdifferenzierung nach Gemeinden mit und solche ohne Kabelfernsehen wurde von uns bis heute nicht vorgenommen.

Kinder oder die Mediennutzungsforschung des Zürcher Konzepts (112) als "Situationserhebungen" vorzulegen. Allenfalls werden sie während des Kurses zu Vergleichszwecken herangezogen. Die Erfahrung hat jedoch gezeigt, dass diese zwar wissenschaftlichen, aber "unpersönlichen" Statistiken die Lehrerinnen und Lehrer kühl lassen. Sie identifizieren sich lieber mit der Erhebung, an der sie ausnahmslos selbst beteiligt gewesen sind.

Die von uns im Kanton Solothurn initiierte und von den Lehrern selbst durchgeführte Situationserhebung kann strengen wissenschaftlichen Ansprüchen der empirischen Forschung keineswegs genügen, obwohl die Fragebogenkonstruktion in einer Pilotuntersuchung evaluiert und von Jahr zu Jahr verbessert wurde. Dafür weist sie eine Reihe praktischer Vorteile auf:

- Wie sich gezeigt hat, wirkt sie als starke Motivation für die einzelnen Lehrkräfte, ein medienerzieherisches Thema in ihren Unterricht einzubauen. Diese Situationserhebung ist demnach eine "aktuelle Situation" für den Bereich der Lehrerfortbildung und ein motivierender situativer Anlass, sich mit der Materie eingehender auseinanderzusetzen.
- Jeder Lehrer hat die Erhebung bezüglich des Situationsfeldes Massenmedien mit *seiner* Klasse durchgeführt, was ihm wichtige Anhaltspunkte für die didaktische Planung liefern kann.
- Die Auswertung der Situationserhebung nach Jahrgangsklassen - die jeweils *vor* den Fortbildungstagen durchgeführt wird - ist eine wichtige Planungsgrundlage für die Kursgestaltung, da insbesondere mit jenen Medien und Medieninhalten gearbeitet wird, die für die Schüler der betreffenden Lehrer relevant sind.
- Die Teilnehmer sind dadurch - nicht selten zum ersten Mal! - mit jenem Programmangebot konfrontiert, das sich ihre Kinder fast tagtäglich zu Gemüte führen.
- Dieses Konzept steht nach meiner Meinung im Einklang mit den Kriterien der Handlungsforschung - auf die hier nicht nochmals einge-

gangen werden muss - für eine handlungsorientierte Entwicklung eines Curriculum zur Medienerziehung.

zu 3. Aktuelle und erkundete Situationen gilt es in ein entsprechendes Handlungsfeld, in einen Handlungsbezug zu setzen. Eine die reale Umwelt miteinbeziehende Lernsituation beruht auf einer *Wechselbeziehung* zwischen dem Lernenden und dem Situationsfeld: Nicht nur die Umwelt wirkt auf das Subjekt, ebenso wird dieses versuchen müssen, diese Umwelt aktiv zu verändern. Im Bereich der Massenkommunikation können das z.B. die Aenderung des Rezeptionsverhaltens, eine Aenderung der Kaufgewohnheiten bezüglich Comicshefte, Jugendzeitschriften, Musik-Software oder der von der Werbung für die entsprechenden Altersgruppen angebotenen Produkte sein. Das sind zwar bescheidene "Veränderungen" der Umwelt, doch die durch die Rezipientenforschung belegte Tatsache, dass nur wenige Prozente der Konsumenten durch Aenderung ihres Kaufverhaltens sowie ihrer Seh- und Hörgewohnheiten den auf Konkurrenzdruck ausgerichteten Markt der verkommerzialisierten Triebbefriedigungen unter Umständen ausschlaggebend beeinflussen können, macht auch diese Möglichkeit zu einem nicht zu unterschätzenden Faktor.

Im Sinne eines projektorientierten Unterrichts und der Leitkategorie der Kommunikativen Kompetenz geht es in einer weiteren Stufe darum, wie bereits in früheren Kapiteln dargestellt, auf die Umwelt medial (Schülerzeitungen, visuelles Informationsmaterial, Leser-, Hörer- und Seherbriefe usw.) selbst einzuwirken. "Wenn Umwelt (... ein) auf Selbstbestimmung gegründetes Lernen ermöglichen soll, dann setzt dies voraus, dass der Lernende seine Interessen erkennt und Gelegenheit hat, in der Umwelt Verhaltensweisen zu erproben, die ihn zur Veränderung von Umwelt - gemäss seiner Interessen - befähigen" (113).

Diese Disposition könnte als *aktives Wahrnehmungsverhalten* bezeichnet werden. Das heisst, der Lernende reagiert nicht mehr nur auf die in den entsprechenden Situationsfeldern vorgegebenen Situationen, sondern er strukturiert diese Situationsfelder auch selber mit. Aktives

113 Grüneis u.a., zit. nach: Diel 1974, S. 273

Wahrnehmungsverhalten, gerichtet auf planvolles Eingreifen ins Situationsfeld, geht vorerst einmal aus von einer bewusst zu machenden *Erfahrung*, die als "authentische Erfahrung" ein wichtiges Strukturelement des Situativen Ansatzes darstellt.

9.3.2. Authentische Erfahrung

Der Einbezug kindlicher Erfahrungen in medienbezogener Ueberlegungen meint zweierlei: Einmal ist damit die Anknüpfung an die Vor-Erfahrungen im Bereich der Medienkonsumtion der Schüler gemeint. Darüber verfügen alle Schüler, denn auch die Erfahrung der psychischen und sozialen Konsequenzen, die sich zwangsläufig aus erzwungener oder - wohl seltener - freiwilliger Fernsehabsistenz ergeben, sind in der Medienziehung thematisierbar.

Die Forderung, Vor-Erfahrungen zum Ausgangspunkt didaktischen Handelns zu machen, ist als pädagogisches Prinzip nie bestritten gewesen. Nach Hegel enthält die Erfahrung als Prinzip "die unendlich wichtige Bestimmung, dass für das Annehmen und das Wahrhalten eines Inhalts der Mensch selbst dabei sein müsse" (114). Dass Lernen über Erfahren geschieht, bei dem "der Mensch dabei sein muss, sei es nun mit seinen äusserlichen Sinnen oder aber mit seinem tiefen Geiste" (Hegel) hat in diesem Jahrhundert z.B. Piaget nachgewiesen. Seine Forschungen haben deutlich gemacht, wie sehr Kinder zunächst *konkret* und *situationsgebunden* erfassen und erleben (115).

Der Begriff der Erfahrung hat auch in Deweys Werk eine zentrale Bedeutung, worauf ich bereits im Zusammenhang mit dem Projektunterricht hingewiesen habe. Er hat auch auf jenen Doppelcharakter von Erfahrung hingewiesen, der für die "authentische Erfahrung" gilt: Erfahrung ist erstens passiv zu verstehen, als ein Erleiden und Hinnehmen von Einwirkungen der Umwelt, worunter - wie erwähnt - die kindlichen Erfahrungen im Umgang mit den Massenmedien zu subsummieren wären. Hier geht es also in erster Linie um jene Erfahrungen, die im auserschulischen Situationsfeld in der Rolle als Fernsehzuschauer, als Leser von Comicsheften und Mitglied einer medienkonsumierenden Gruppe (Familie) gemacht werden.

114 zit. nach: Groddeck 1978, S. 367

115 vgl. Baacke 1979a, S. 223

Erfahrung hat nach Dewey aber ebensosehr eine aktive Seite, nämlich das Ausprobieren und Erfahrungen *machen* in der Umwelt, in den verschiedenen Situationsfeldern. Erfahrung ist für Dewey eine *Interaktion*, die von der sozialen Situation, in der sie geschieht, nicht zu trennen ist und somit eng mit der Gesellschaft verknüpft ist (116). Erfahrung ist daher - im Hinblick auf Deweys Gesellschaftstheorie - vom Erzieher in Richtung der Entfaltung der individuellen Möglichkeiten des Schülers einerseits und in Richtung einer Verbindung schulischen Lernens mit ausserschulischen Erfahrungen andererseits zu leiten.

Diese aktive Seite von "Erfahrung" macht den entscheidenderen Teil dessen aus, was "authentische Erfahrung" meint. "Das aktiv-subjektive Dabei-Sein, subjektive Betroffenheit und Bewusstheit und subjektives Engagement ist die erste Voraussetzung für den Prozess der Erfahrung" (117). Stellt man die authentische Erfahrung als aktives Handeln dar, so schliesst dieses eine Verantwortung mit ein: In dem Ausmass, als Erfahrung über passives Rezipieren von massenmedialen Kommunikaten hinausreicht, hat sie auch eine Dimension zunehmender Verantwortung für das Gestalten der eigenen Umwelt, in der die Massenmedien in "subjektiver Bewusstheit" genutzt werden.

Authentische Erfahrung meint daher die Sensibilisierung der Schüler für die Interessen, die aus ihrem spezifischen Lebenszusammenhang entstehen und die von den Massenmedien in starkem Ausmass mitbeeinflusst werden. Um diese Wirkung massenmedialer Einflüsse ins Stadium der Bewusstheit zu bringen, ist es notwendig, mediale Prozesse und ihre potentiell bewusstseinsmässig wirkenden Faktoren hinsichtlich ihrer gesellschaftlichen Bedeutung zu analysieren (118). Gegenüber der rein *passiven* Erfahrung ist die *authentische* Erfahrung auf die Transzendierung der unreflektierten Alltagserfahrung mit Massenmedien zur Bewusstwertung des Stellenwerts der Massenmedien im eigenen Leben gerichtet.

Die aktive Umsetzung passiver Erfahrungen im Umgang mit Medien hat die Wahrnehmung und Durchsetzung der eigenen Position zum Ziel - im Grunde deckt sich hier die authentische Erfahrung mit den Prinzipien einer emanzipato-

116 vgl. Kost 1976, S. 20 - 25

117 Groddeck 1978, S. 367

118 Projektgruppe Mediencurriculum o.J., S. D 1

risch ausgerichteten Medienverwendung, die hier nicht nochmals erläutert zu werden braucht.

Ein weiterer Aspekt des Begriffs besteht in der Erfahrung des Schülers, dass die anderen - und das sind keineswegs nur die Mitschüler, sondern ebenso sehr die Eltern, Lehrer und andere Erwachsene - ähnliche Probleme mit Medien haben wie er selbst. Authentische Erfahrung schliesst nicht nur verantwortungsbewusstes, sondern auch solidarisches Handeln mit ein. Es ist, insbesondere im Zusammenhang mit den Erfahrungen, die mittelbar und unmittelbar an die Massenmedien gebunden sind, davon auszugehen, dass Kinder und Erwachsene in der Medienerziehung gleichermassen Lernende sind. Der Lehrer verfügt zwar über didaktische und methodische Kompetenzen, technische Kenntnisse und finanzielle Mittel, doch hinsichtlich des Darstellungsprozesses subjektiver Erfahrungen hat er den Schülern nichts voraus (119), er ist, wie sie, gleichermassen Rezipient.

Nicht selten ist das Verhältnis Lehrender zu ihrem eigenen Medienkonsum ein gebrochenes: An Lehrerfortbildungskursen ist immer wieder ein hoher Bekanntheitsgrad von Sendungen aus dem Unterhaltungssektor zu konstatieren, die die Teilnehmer in der Rolle als Lehrer hingegen ablehnen. Viele Lehrer sehen mit schlechtem Gewissen fern oder spalten sich in die Rollen als Lehrer einerseits, der dem Fernsehen eher negativ gegenübersteht und Berufstätigem andererseits, der ein - notabene legitimes - Rekreatationsbedürfnis aufweist, zu dessen Befriedigung das Fernsehen zwar nicht wahllos, aber doch meist unreflektiert eingesetzt wird. Um dieser Dissonanz zu entgehen, wird das Fernsehen von einer beachtlichen Gruppe von Lehrern - ganz im Sinne von Festingers Theorie der kognitiven Dissonanz (120) - darum oft grundsätzlich oder zumindest weitgehend abgelehnt.

Diese authentische Erfahrung der Lehrenden könnte zur gemeinsamen Basis des Bewusstseinsprozesses werden - sofern der Lehrer bereit ist, sein eigenes gebrochenes oder zumindest nicht nur harmonisches Verhältnis zum Fernsehen in den gemeinsamen Lernprozess einzugeben. Das gleiche gilt natürlich für die Behandlung anderer massenmedialer Kommunikate: Die von

119 vgl. Mohn, in: Schorb u.a. 1976, S. 258

120 vgl. dazu: Festinger, in: Schramm 1970³, S. 27 - 38; Marthy 1971, S. 127 - 130; Baacke 1973a, S. 130 - 135

Lehrern durchgeführten Situationserhebungen führen nicht selten zu ihrer Verblüffung über die extensive Comics-Lektüre ihrer Schüler und zum Eingeständnis der Unkenntnis in diesem Bereich. Diese unterschiedliche Erfahrung ist hingegen kein Hinderungsgrund für solidarisches und auf den jeweiligen Lebenszusammenhang gerichtetes Handeln, im Gegenteil: In ganz besonderem Masse ist hier der Lehrende ein Lernender, indem er sich Kenntnisse im Bereich massenmedialer Vermittlung und ihrer Vermarktungsstrategien erwerben kann und - das ist noch wichtiger - sich ihm dadurch bedeutende Teile des ausserschulischen Situationsfeldes seiner Schüler erschliessen. Sein aus diesem Wissen resultierendes Lehrverständnis kann an den Erfahrungen und den Bedürfnissen der Schüler ansetzen, um mit ihnen gemeinsam den Weg zu einem kritischen Bewusstsein gegenüber dem Medienkonsum und gegenüber realen Veränderungen im Situationsfeld zu gehen.

Diese Einbindung der Erfahrungswelt des Schülers in die Bildungsprozesse ist ein zentrales Axiom der Handlungstheorie: "Eine Curriculumtheorie, die emanzipatorisch wirksam werden will, hätte (...) von der Struktur der Lebensprobleme, der Erfahrungswelt des Kindes auszugehen" (121), wobei auch die Schule selbst zum "Erfahrungsraum" (Hentig) wird. Aufgrund der dort und hier gewonnenen authentischen Erfahrungen ist die Befähigung zur Reflexion und Veränderung dieser Erfahrungswelten zu vermitteln.

Der Stellenwert, den der Lebenszusammenhang des Schülers für seine Lernprozesse hat, verleitete S.Müller-Doohm sogar dazu, eine Medienerziehung zu verlangen, bei der weder die Gesamtheit der Massenmedien und die von ihnen vermittelten Inhalte, noch die Empfänger dieser Inhalte oder deren Wirkungsweise primäre Bezugspunkte medienerzieherischen Unterrichts sind. Vielmehr gälte es, die subjektive Bedeutung der Massenmedien im Leben der Schüler zur Konstitutionsbedingung des Unterrichts zu machen (122). "Will Medienerziehung wirklich Veränderungen im Medienverhalten der Jugendlichen erreichen, muss der Lehrer die Alltagsrealität seiner Adressaten ernstnehmen, ja als das Allerernsteste akzeptieren und zum Gegenstand von Unterricht machen. Mehr noch: die Beschäftigung mit Massenmedien als selbständigen Unterrichtsgegenstand muss aufgegeben werden, und

121 Moser 1974, S. 82

122 Müller, in: Dröge u.a. 1979, S. 157 + 158

zwar muss sie aufgegeben werden zugunsten einer Thematisierung der Lebensverhältnisse der Jugendlichen" (123).

Diese Sehweise wird von Müller-Doohm damit begründet, dass die Medien infolge ihres überragenden Stellenwerts im Alltagsleben der Jugendlichen im Unterricht nur schwer thematisierbar sind. Tatsächlich weist er hier auf einen zentralen Punkt hin, der bislang bei den Forderungen nach einem situations- und erfahrungsorientierten Vorgehen in der Medienerziehung vernachlässigt worden ist: Der Medienkonsum gehört zum Alltag wie Essen und Trinken und befriedigt subjektive Bedürfnisse. Somit werden die Sendungen des Fernsehens - so unreal die Inhalte von Abenteuer-, Krimi- und Westernserien im einzelnen sein mögen - *an sich* zu einem Teil der *Realität des Jugendlichen*. Gerade die Schule mit ihren Zwängen und Belastungen und die Verhaltensforderungen innerhalb der Familie sind ja vielfach ursächliche Gründe für den eskapistischen Medienkonsum Jugendlicher, eines Medienkonsums also, der einem die Flucht vor den Alltagsbelastungen ermöglicht. Und dies nicht nur scheinbar, denn mindestens solange der Fernsehapparat läuft und Identifikationsfiguren aus einer anderen Lebenswelt anbietet oder überlaute Rockmusik die Ohren volldröhnt, ist die eigene, als belastend empfundene Realität zurückgedrängt. Insofern als ein eskapistischer Medienkonsum die psychohygienische Funktion erfüllt, dem Zuschauer durch zeitweises Entfliehen in andere Welten die Alltagsrealität überhaupt erst erträglich zu machen, ist seine Thematisierung im Unterricht eine zwiespältige Sache. Unter der Zielsetzung, die Schüler zu "bewusstem" und "kritischem" Konsumieren des Medienangebots führen zu wollen, ist Medienerziehung in diesem Fall zum vornherein zum Scheitern verurteilt. Denn die Schüler, insbesondere der oberen Klassen, wollen sich ihr Refugium, das sie vor den Anforderungen des gerade in diesem Alter oftmals unerträglich empfundenen Alltags abschirmt, nicht zerstören lassen, und sie wehren sich daher zu Recht gegen die schulische Vereinnahmung ihrer Medienwelten und Idole. Nicht selten spielt dabei ihre sicher nicht unbegründete Angst mit, der Lehrer würde im Rahmen einer Medienerziehung ihre Stars und ihre Musik sowie ihre Konsumtionsbedürfnisse ganz allgemein wenn nicht gar verächtlich und lächerlich machen, so doch zumindest als etwas Minderwertiges hinstellen.

123 a.a.O., S. 189

Medienerziehung, die den Schüler mittels inhaltlicher Analysen und durch Aufklärung über die Machart von massenmedialen Produkten glaubt davon völlig unabhängig machen zu können, übersieht die Funktion dieser Produkte im Alltag der Adressaten. Es bestätigt sich höchstens, was bereits an einer früheren Stelle dieser Arbeit dargelegt worden ist: Der Schüler durchschaut zwar den Quatsch, aber er schaut sich ihn doch immer wieder an. Liegt in Schüleräusserungen, wie: "Wenn der Lehrer jetzt auch noch über meinen Lieblingssong herfällt, komme ich gar nicht mehr zum Unterricht!" oder: "Ich lasse mir meinen Spass am Fernsehkrimi nicht versauen!" (124) möglicherweise der Schlüssel für die Erklärung, warum auch medienkritische Sendungen, die das Fernsehen selbst ausstrahlt, bei den Zuschauern auf Widerstand stossen?

Inwiefern Eskapismus und die Weigerung, sich desillusionieren zu lassen, mit den gesellschaftlichen Bedingungen von Arbeit, Wohnen und Freizeit zusammenhängen, ist Gegenstand der medien- und gesellschaftstheoretischen Ueberlegungen, die hier nicht nochmals aufgegriffen werden sollen. Für uns stellt sich hier die Frage, wie die Massenkommunikation und die mit ihr zusammenhängenden Phänomene im Wissen um diese Gefahren im Unterricht gleichwohl thematisiert werden können. Einen Ausweg sieht Müller-Doohm in einer didaktischen Konzeption, die den Schüler und seine *Interessen* ins Zentrum stellt. Diese sind im Rahmen eines Situativen Curriculum am besten umsetzbar in einer handlungs- und projektorientierten Vorgehensweise, wie ich sie bereits in früheren Kapiteln beschrieben habe, einer Konzeption also, die an den sozialen Erfahrungen anknüpft, diese aufnimmt und im Hinblick auf den jeweiligen Erfahrungsbereich (Familie, Schule, Freizeit usw.) und auf den Handlungszusammenhang der Schüler hin konkretisiert.

124 Dröge u.a. 1979, S. 191 + 162

9.4. Thesen zum Merkmal Situativer Curriculum

These 56 : *Eine kritische Betrachtung der traditionellen Lehrplankonstruktion sowie der Curriculumentwicklung auf der Basis der Curriculumforschung macht offenbar, dass diese Ansätze kein hinreichendes theoretisches und praktikables Fundament für die Entwicklung eines Lehrplans zur Medienerziehung zu liefern vermögen. Insbesondere ihre faktische Beschränkung auf kognitive Lernprozesse und vorgegebene Inhalte übergeht wesentliche Faktoren des Unterrichts mit und über Massenmedien, die nur unter dem Einbezug gesellschaftlicher, individual- und sozialpsychologischer, emotionaler und situationsbezogener Aspekte adäquat thematisiert werden können.*

Leitkategorie Offenes Curriculum:

These 57 : *Ein Lehrplan zur Medienerziehung ist nur zu entwickeln unter bewusster Berücksichtigung der spezifischen Lernsituationen, des Verhältnisses von Lehrendem und Lernenden, der schulischen und außerschulischen Erfahrungsprozesse, der Struktur des Unterrichts sowie der Bedürfnisse und Möglichkeiten der Alltagspraxis. Diese unterrichtskonstituierenden Merkmale verlangen eine Offenheit der Lehrplankonstruktion, wie sie das Konzept des Offenen Curriculum anbietet.*

These 58 : *Im Offenen Curriculum finden die theoretischen Grundlagen der pädagogischen Handlungsforschung ihre adäquate Realisierung: Um im Sinne der Handlungstheorie zur Lösung praktisch relevanter, im Alltagshandeln eingebundener Probleme anzuleiten, reflektiert das Konzept des Offenen Curriculum die kommunikativen Prozesse und die sozial-interaktiven Dimensionen des Unterrichts sowie die spezifische Situation und Erfahrung des Schülers.*

These 59 : *In Anbetracht*

- *der sich laufend ändernden inhaltlichen Angebote der Massenmedien,*
- *der wechselnden Verfügbarkeit von Unterrichtsmaterialien,*
- *der unterschiedlichen technischen, schulorganisatorischen und zeitlichen Bedingungen,*
- *der divergierenden alters-, orts- und situationsspezifischen Erfahrungen der Schüler*

ist ein Offenes Curriculum zur Medienerziehung nur als Situatives Curriculum zu entwickeln, das die Prinzipien dieses Konzepts mit den Merkmalen des Situativen Ansatzes und der authentischen Erfahrung der Schüler unter Einbezug der konkreten Unterrichtsbedingungen vereinigt.

These 60 : *Medienerziehung ist in einen fächerübergreifenden Kontext zu stellen, da sie sich thematisch und methodisch eng an bestehende Fachbereiche anlehnt. Im Idealfall ist Medienerziehung zu realisieren als Gesamt-Unterricht, der personale und massenmediale Kommunikationsprozesse sowie ihre Bedingungsfaktoren als zusammenhängender Themenkomplex unter Berücksichtigung handlungsorientierter, situativer und erfahrungsbedingter Implikationen zum Unterrichtsgegenstand macht.*

These 61 : *Da vom Medienkonsum der Schüler her eine Thematisierung der Massenkommunikation im Unterricht auf allen Schulstufen gerechtfertigt ist, sind curriculare Elemente zur Medienerziehung auf eine stufenübergreifende Behandlung hin zu entwickeln. Die Kriterien dafür sind - im Rahmen der Bedingungen eines Situativen Curriculum - die stufenspezifischen Interessen der Schüler an den massenmedialen Inhalten sowie ihr jeweiliger sozialer, affektiver, kognitiver und psychomotorischer Entwicklungsstand.*

These 62 : *Ein Situatives Curriculum ist nur zu realisieren als offener Unterricht, d.h. in einer Unterrichtsorganisation, die als "didaktische Landkarte" (Messner) und nicht als lernzielgerichtete Einbahnstrasse konzipiert ist. (vgl. auch Leitkategorie Projektorientierung).*

Leitkategorie Situativer Ansatz:

These 63 : *Der Situative Ansatz meint die didaktische Orientierung an den relevanten Lebenssituationen der Lernenden und deren Thematisierung im Unterricht. Lebenssituationen sind einerseits der Medienkonsum und die sich daraus ergebenden altersspezifischen Probleme, die z.B. durch entsprechende Situationserhebungen eruiert werden können sowie andererseits die konkrete soziale Situation des Individuums.*

These 64 : *Die schulische Medienerziehung bezieht die Lebensverhältnisse in ihre didaktischen Überlegungen mit ein:*

- *Sie geht aus von den aktuellen, problembezogenen und erziehungskritischen Situationen sowie von der massenmedial beeinflussten Realität des Schülers.*
- *Sie reflektiert die umweltbedingten Lebenssituationen und das außerschulische Situationsfeld des Schülers, in dem sich sein Konsum massenmedialer Kommunikate abspielt.*
- *Sie befähigt den Schüler dazu, Ereignisse, Erlebnisse und Erscheinungsformen seiner unmittelbaren Umwelt zu erklären, in einen Begründungszusammenhang zu stellen und in dieser Umwelt eine angemessene Handlungskompetenz wahrnehmen zu können.*

Leitkategorie Authentische Erfahrung:

These 65 : *Ein Situatives Curriculum geht aus von den Erfahrungen der jeweiligen Schüler mit und durch Massenkommunikation. Es macht ihre entsprechenden Vor-Erfahrungen zum Ausgangspunkt didakti-*

schen Handelns. Diese Erfahrung ist immer gebunden an eine soziale Situation, von der sie nicht getrennt und isoliert betrachtet werden kann.

These 66 : Authentische Erfahrung bedeutet – gegenüber der eher passiven Vor-Erfahrung – aber auch

- die aktive, d.h. auf Eigentätigkeit gerichtete Auseinandersetzung mit den Massenmedien im Unterricht,*
- die Vermittlung von Erfahrung im Sinne der Bewusstwerdung des Stellenwerts von Massenmedien im eigenen Leben,*
- die Sensibilisierung der Schüler für die Interessen, die aus ihrem spezifischen Lebenszusammenhang in Verbindung mit dem Medienkonsum entstehen,*
- die Wahrnehmung von Handlungskompetenz in schulischen und auserschulischen Situationsfeldern, die mittels konkreter Projekte als veränderbar erfahren werden sollen.*

TEIL III

ANHANG

Kurzfassung des Schlussberichts
"Medienerziehung im Kanton Basel-Stadt"
(Faksimile im Halbformat)

A AUFTRAG UND KONZEPT

1. AUSGANGSLAGE

Neben der zum Teil schon seit Jahrzehnten üblichen Behandlung von verschiedenen Presseerzeugnissen im Unterricht wurden in Basel erste Formen der Medienerziehung bereits Ende der Fünfzigerjahre betrieben. Sie bestand anfänglich fast ausschliesslich aus einer Filmkunde als Orientierungshilfe für die Heranwachsenden auf der Sekundarstufe. Gelegentlich wurden dabei auch noch ästhetische und filmhistorische Aspekte berücksichtigt. Diese vorab auf den Film beschränkte Medienerziehung hat denn auch in manche Lehrpläne (besonders im Deutschunterricht) Eingang gefunden.

Erst die vor etwa 15 Jahren einsetzende allgemeine Verbreitung des Fernsehens und die damit verbundene Tatsache, dass auch die jüngeren und jüngsten Schüler einen respektablen Fernsehkonsum aufwiesen, machte deutlich, wie unsicher Schule und Elternhaus gegenüber den Massenkommunikationsmitteln und ihren Inhalten bezüglich der nun auftauchenden erzieherischen Probleme waren. Das Fernsehen als "geheimer Miterzieher" sollte darum pädagogisch, didaktisch und methodisch in den Griff genommen werden. Ein konsequenter Schritt weiter war dann die Forderung, auch die anderen Medien in der Schule zu besprechen, denen man einen erzieherischen Einfluss auf Kinder und Jugendliche zuschrieb.

Diese Forderungen nach einer Medienerziehung auf allen Schulstufen und die Bestrebungen in den anderen Kantonen (vor allem in der Nordwestschweiz) führten im Grossen Rat des Kantons Basel-Stadt zu einem Anzug (Comunetti), der sich für die Postulate der Medienerziehung und der Unterrichtstechnologie einsetzte. Die positive Aufnahme dieser Anliegen durch Parlament und Regierung entwickelte sich schliesslich zum Auftrag, ein Konzept zur Medienerziehung im Kt. Basel-Stadt auszuarbeiten, durchzuführen und auszuwerten.

Im Herbst 1974 bewilligte der Grosse Rat einen Anschaffungskredit von Fr. 50'400.-- für Schulfernsehanlagen. Neben Aufträgen über die technische Einführung beauftragte das Erziehungsdepartement das Institut für Unterrichtsfragen und Lehrerfortbildung (ULEF) in Zusammenarbeit mit der Kommission für Schulfilm, Schulfernsehen und Schulfunk, Kurse für die Lehrerschaft aller Stufen anzubieten. Diese Kurse hatten die Vermittlung der didaktisch-methodischen Grundlagen für den sinnvollen Einsatz dieser Anlagen zu gewährleisten.

2. DARSTELLUNG DES VORHABENS

Die Kommission für Schulfilm, Schulfernsehen und Schulfunk (KSF) erarbeitete seit anfangs 1975 die Grundlagen für die Durchführung des Projektes Medienerziehung im Kt. Basel-Stadt. Zusammen mit dem Institut für Unterrichtsfragen und Lehrerfortbildung erteilte die Kommission drei Mitarbeitern des Zentrums für Medien- und Kommunikationspädagogik in Zürich den Auftrag, das Projekt didaktisch und organisatorisch zu entwickeln und durchzuführen. Diese legten anfangs Juni 1975 eine Projektstudie vor, welche die Ziele, den theoretischen Ansatz und die personelle, zeitliche und räumliche Organisation des Projektes "Medienerziehung im Kanton Basel-Stadt" darstellte.

Die 14-seitige Studie verstand sich als Konzept für ein Lehrerfortbildungsangebot, das für Lehrkräfte aller Stufen (Kindergarten, Primarschule, Sekundarstufe I und II) konzipiert war und das folgende Ziele hatte:

- Kooperatives Erarbeiten eines Konzepts für eine Medienerziehung in der Schule, entsprechend den einzelnen Stufen.
- Durchführung konkreter schulischer Projekte.

- Es sollen bereits vorhandene Hilfsmittel für die praktische Arbeit verfügbar gemacht werden.
- Die Lehrkräfte werden mit den didaktischen und methodischen Kenntnissen für einen sinnvollen Einsatz der audiovisuellen Einrichtungen (mit Schwergewicht auf den neuen Videoanlagen) vertraut gemacht.

In Übereinstimmung mit den Erkenntnissen der neueren didaktischen Forschung stellten sich den Autoren einige Fragen, die gleichzeitig auch den theoretischen Ansatz des Projektvorhabens umrissen:

- Wie erlebt der Heranwachsende, wie erleben wir selbst die verschiedenen kommunikativen Prozesse unter den individuell verschiedenen soziokulturellen Bedingungsfaktoren (soziale Verhältnisse, familiäre Beziehungen, Ausbildungsstand, gesellschaftliche Normen usw.)?
- Entsprechen die Inhalte der Kommunikationsprozesse dem Bewusstsein und den Interessen des Schülers und/oder entsprechen sie unserer Bewusstseins- und Interessenslage?
- Welche anderen Formen und Inhalte von Kommunikation wären denkbar, die seinen und unseren Interessen besser entsprechen würden?
- Wie wären solche kommunikativen Prozesse zu verwirklichen?

Die Beantwortung dieser Fragen kann nicht allein den "Fachleuten" überlassen werden: Jeder Erziehungsbeteiligte wirkt ja durch Kommunikation auf den Mitmenschen ein, und daher sind Lehrende und Lernende gleichermaßen aufgerufen, zur Lösung dieser Fragen beizutragen.

Der Ort, wo sich Fragen wie die oben formulierten stellen, ist die konkrete Situation im schulischen oder privaten Alltag, und sie ist auch der Ausgangspunkt, wo das didaktisch reflektierte Fragen anzusetzen hat und wo das praktische Handeln von Bedeutung wird.

Eine in diesem Sinne verstandene medienpädagogische Tätigkeit kann selbstverständlich nicht so geschehen, dass schulische Inhalte von starren Lernzielhierarchien abgeleitet werden. Die Arbeit sollte vielmehr projektorientiert verlaufen, das heisst, die medienpädagogische Arbeit hat den Charakter einer ständigen Wechselbeziehung zwischen Praxiserfahrung und der Orientierung an Leitideen, Theorien und verfügbarem Material. Beide Aspekte, die laufende Erfahrung im Rahmen des Projekts und seiner schulischen Umsetzung und die Ausrichtung auf bestehende Leitideen sind zu verstehen als Wirkfaktoren eines dialektischen Prozesses, eines Prozesses also, bei dem Theorie und Praxis fortlaufend aufeinander einwirken und sich entsprechend beeinflussen und verändern.

B TÄTIGKEIT DER STUFENSPEZIFISCHEN ARBEITSGRUPPEN

1. ORGANISATION

Das Projekt "Medienerziehung im Kanton Basel-Stadt" wurde von folgenden Organisationen vorbereitet und durchgeführt:

- Institut für Unterrichtsfragen und Lehrerfortbildung (ULEF)
- Kommission für Schulfilm, Schulfernsehen und Schulfunk (KSF)
- Dienst für technische Unterrichtsmittel (DTU)
- Zentrum für Medien- und Kommunikationspädagogik (av-alternativen)

Aufgrund der definitiven Anmeldungen nach einem Einführungsseminar im November 1975 konstituierten sich sechs Arbeitsgruppen, die aus je 7 - 9 Teilnehmern bestanden:

- Kindergärtnerinnen und Primarlehrer, Leitung Caspar Meyer
- Sekundarlehrer und Reallehrer, Leitung Hanspeter Stalder
- Gymnasiallehrer BS und BL, Leitung Arnold Fröhlich

Von November 1975 bis Frühling 1977 arbeiteten die Gruppen zusammen mit ihren Leitern in unterschiedlichen Intervallen und Kursformen (Kursabende, Kurswochenende, Stufenseminare usw.) selbständig an verschiedenen Projekten. Bedingt durch den offenen Charakter des Projekts Medienerziehung, wie er im letzten Abschnitt (A 2.) dargelegt wurde, nahmen die Tätigkeiten, die praktische Umsetzung des Vorhabens in der Schule und die theoretische Reflexion von Gruppe zu Gruppe je einen anderen Verlauf. Die anschliessenden Zusammenfassungen der stufenspezifischen Erfahrungsberichte können daher den Prozesscharakter der Arbeit nur mangelhaft wiedergeben.

In periodischen Sitzungen wurde der Stand der Arbeiten in den einzelnen Gruppen durch die Planungsgruppe besprochen, beurteilt und koordiniert. Ihr gehörten an:

Hans Hammel	Leiter des Dienstes für Technische Unterrichtsmittel
Guido Harder	Leiter des Instituts für Unterrichtsfragen und Lehrerfortbildung
Franz Kronenberg	Leiter des Medienzentrums Wasserstelzen
Paul Meier	Präsident der Kommission für Schulfilm, Schulfunk und Schulfernsehen Leiter des Medienzentrums Gottfried-Keller
Bernhard Riegger	Leiter des Medienzentrums Vogelsang
und die drei Gruppenleiter	

An der Schlussveranstaltung des Projekts "Medienerziehung im Kanton Basel-Stadt", die am 8. Juni 1977 in Riehen durchgeführt worden ist, trafen sich die Teilnehmer aller Stufen zum gegenseitigen Austausch der Erfahrungen, zur Visionierung von Produkten, welche mit Schülern entstanden waren, und zur Formulierung der in diesem Bericht enthaltenen Anträge als Konsequenz ihrer Arbeit.

2. GRUPPE KINDERGARTEN UND PRIMARSCHULE

2.1. Problemstellung

Die Realisierung für diese Stufen wurde vor allem unter Bezugnahme auf die didaktische Konzeption der Arbeitsgruppe Vorschulerziehung versucht. Dies bedeutete: Es galt, didaktische Einheiten zu erarbeiten und zu begründen aus der Analyse von Erfahrungswelten der Heranwachsenden und zwar unter der Leitvorstellung, die Kinder in der kompetenten Wahrnehmung ihres Anspruchs auf Selbstbestimmung zu unterstützen. Damit war auch die Abfolge der Arbeitsschritte im wesentlichen gegeben: In der Erschliessung von Alltagssituationen (Situationsrecherchen) galt es, den Einfluss der Massenmedien auf die Erfahrungswelt der Kinder zu beschreiben, indem diese dafür miteinbezogen wurden. Thematische Schwerpunkte und konkrete Zielsetzungen konnten erst auf dieser Basis und in Auseinandersetzung mit den Leitvorstellungen formuliert werden.

Dies muss hier vor allem deshalb erwähnt werden, weil dieses "situationsorientierte" Vorgehen eine grundlegende Abweichung üblicher Verfahren darstellt und es für alle Teilnehmer ein gewisses Umdenken bezüglich der Zielorientierung erfordert.

2.2. Ablauf

Die Arbeit innerhalb der Gruppen Kindergarten und Primarschule während der anderthalb Jahre lässt sich grob in 4 Phasen gliedern:

1. Phase: (Nov. 1975 bis März 1976)

Die Arbeit setzte ein mit Rechercheversuchen, entsprechend den Absichten der ganzen Projektarbeit, indem versucht wurde, "Situationserschliessungen" über den Stellenwert der Massenmedien im Alltag der Schüler durchzuführen.

2. Phase: (Mai bis Juli 1976)

Vorbereitung und Durchführung einer didaktischen Einheit zu einem Thema, das gruppenintern zu bestimmen war.

3. Phase: (Aug. bis Okt. 1976)

Schwerpunkt der Arbeit war, die Kinder unter Vorgabe von Materialien und Spielanlagen zur bewältigenden Auseinandersetzung mit ihrer Fernseherfahrung zu veranlassen.

4. Phase: (Nov. 1976 bis März 1977)

Durchführung didaktischer Einheiten.

2.3. Ergebnisse

- Ausarbeitung von Methoden der Situationserschliessung in Kindergärten
- Didaktische Einheit mit Pilotcharakter
- Konstitution einer festen Arbeitsgruppe Kindergärtnerinnen
- Erfahrungen mit audiovisuellen Unterrichtsmitteln auf der Kindergarten- und Unterstufe, die zum Teil Pioniercharakter haben .

3. GRUPPE SEKUNDARSTUFE I (SEKUNDAR- UND REALSCHULE)

3.1. Problemstellung

Die Medienerziehung, wie sie mit dem Basler Projekt vorgeschlagen wird, hat drei wesentliche Merkmale: Sie versteht sich als Kommunikationspädagogik, sie ist projektorientiert, sie ist situationsorientiert.

Charakteristisch für eine solche Form der Entwicklung eines Curriculums ist, dass sie von der Basis her erfolgt und dass mit diesem Modell nicht nur die Teilnehmer am Projekt, sondern auch deren Schüler an Inhalt und Form der medienerzieherischen Projekte mitwirken.

3.2. Inhalte und Methoden der Gruppenarbeit

- Selbsterfahrung

Die vielleicht wichtigste Regel der ganzen Arbeit war, dass wir in der Projektgruppe möglichst von eigenen Erfahrungen ausgehen wollten. So ging es darum, zuerst einmal die Prozesse der medialen und der personalen Kommunikation am eigenen Leibe zu erfahren. Es galt zu erfahren, zu analysieren, wie die selektive Wahrnehmung geschieht, wie die Identifikationsprozesse funktionieren. Diese Erfahrungen wurden reflektiert und führten erst zur Theorie.

- Medien-Analyse

Die Medien, deren Inhalt und Form, in den Griff zu bekommen ist der zweite Akzent. Dabei wurden verschiedene Methoden angewandt, sei es für die Arbeit mit Spielfilmen (Fiction), sei es mit dem Dokumentarfilm (Non-Fiction).

- Erfahrungsaustausch über Didaktik und Pädagogik der Massenmedien

Neben den eigenen Erfahrungen galt es, auch die Erfahrungen anderer in der Gruppe fruchtbar zu machen, Modelle anderer Kantone und einzelner Arbeitsgruppen vorzustellen und zu besprechen.

3.3. Ergebnisse

Weil das Projekt Medienerziehung sich über mehr als eineinhalb Jahre erstreckte, war es möglich, in der wohl optimalsten Form zu arbeiten: In der Lehrergruppe wurden Recherchemethoden für erziehungskritische, medienbeeinflusste Situationen in der Klasse entwickelt; in den Klassen wurden diese Situationen gesammelt; in der Lehrergruppe erfolgte die Analyse; es folgte die Erarbeitung von Richtzielen, von Lehr-Lern-Zielen; gemeinsam wurden Lektions-skizzen entwickelt; in den Klassen konnten diese durchgeführt, erprobt werden; die Ergebnisse wurden in der Lehrergruppe ausgetauscht und beurteilt.

Folgende Projekte wurden realisiert:

- Werbung ist überall (11 Lektionseinheiten über ein halbes Jahr verteilt)
- Werbung in Illustrierten und Presse (14 Lektionseinheiten über einige Wochen)
- Comics: Angst und Brutalität (30 Stunden)
- Situations-Recherchen (2 Stunden)
- Umgang mit Trickfilmen (7 resp. 15 Lektionen, je nach Klasse)
- Comics
- Radio
- Analyse eines Fernsehkrimi
- Entwicklung und Erprobung von Unterrichtsreihen
- Projektwoche: Aktive Medienkunde

4. GRUPPE GYMNASIALLEHRER

4.1. Problemstellung

Der Inhalt dessen, was unter Medienerziehung zu verstehen ist, war zu Beginn unserer Arbeit keineswegs klar umrissen. Die Teilnehmer, die verschiedene Fächer unterrichten, hatten entsprechend auch verschiedene Vorstellungen von medienpädagogischen Zielsetzungen und Inhalten. In diesem Zusammenhang stellte sich auch das Problem der unterschiedlichen Vorkenntnisse. Dadurch stand die Arbeit denn auch stets im Spannungsfeld zwischen der Erarbeitung von theoretischen Grundlagen der Medienerziehung im Sinne einer Lehrerfortbildung und der pädagogischen Reflexion dieser Grundlage im Sinne einer Fachdidaktik.

Das hauptsächlichste Problem im methodischen Bereich ist durch den didaktischen Bereich vorgezeichnet: Im gleichen Spannungsfeld wie die Stoffvermittlung bewegte sich auch die methodische Durchführung: Ist es möglich, in der Kursgruppe über den situativen Ansatz gerade mit diesem zu arbeiten? Die Gruppe sollte also gemäss den Prinzipien dieses pädagogischen Konzepts nicht leiterorientiert, sondern gruppen- und situationsorientiert vorgehen. Im Hinblick auf ihre bisherigen Erfahrungen verlangte das von den Teilnehmern (und dem Leiter) ein Umdenken und andere Formen der Zusammenarbeit in einer Lehr-Lern-Gemeinschaft.

4.2. Inhaltliche Elemente der Gruppenarbeit

Folgende Kurselemente wurden im Verlauf der Arbeit durchgeführt/entwickelt/erarbeitet:

- Einführung und Ueben der Bedienung von Videorecordern und Videokameras anhand kleiner Gestaltungsbeispiele
- Visionierung von Filmen und Videobändern zum Thema Filmsprache, Informationsvermittlung, Medienkritik
- Kommunikationsübungen im Bereich der Wahrnehmung
- Diskussion der verschiedenen medienpädagogischen Konzepte und theoretischen Ansätze, sowie der Verfahrensweisen für situationsanalytische Erhebungen in der Schule
- Entwicklung von Zielen für die Kursarbeit und der Medienerziehung auf der Gymnasialstufe
- Entwicklung von Unterrichtseinheiten
- Begutachtung von Unterrichtseinheiten aus der Fachliteratur
- Entwicklung von Ideen für die Institutionalisierung der Medienerziehung in den Kantonen BS und BL
- Verfassen von Erfahrungsberichten zuhanden von Schuldirektionen und Behörden
- Erfahrungsberichte mit Schülerarbeiten und Videoproduktionen aus Arbeitswochen
- Berichte und Visionierungen von Video-Arbeit und -projekten im In- und Ausland

4.3. Ergebnisse

Da die Gruppe mit zwei Ausnahmen aus Zeichnungslehrern zusammengesetzt war, nahmen die rein visuellen Medien bei den Unterrichtserfahrungen einen quantitativ breiten Raum ein.

Die Mitglieder der Arbeitsgruppe führten im Laufeder anderthalb Jahre gegen 30 Unterrichtseinheiten und Projekte mit ihren Schülern durch. Der Umfang dieser Arbeiten, die z.T. mit Kollegen anderer Fächer in Angriff genommen wurden, variierte zwischen 2 Stunden und 14 Tagen in Klassenlagern.

Die thematischen Bereiche waren:

- Video: Video als Hilfsmittel im Zeichen-/Sprachunterricht
Video-Projekte ausgehend vom situativen Ansatz
Video als Hilfsmittel bei gruppendynamischen Prozessen

- Fernsehen: Auseinandersetzung und Analyse von Sendungen
- Filmkunde
- Foto: Fotokurs in einem Arbeitslager
- Super-8-Film: Gestaltung von Spielszenen, Bewegungsstudien
- Comics: Bearbeitung im Sprach- und Zeichenunterricht
- Zeitung
- Werbung: Gesamtthema mit Planung und Durchführung einer Ausstellung
Herstellung von Plakaten zu einem bestimmten Thema
Technologische und psychologische Aspekte
- Hörspiele: Produktion von Hörspielen

C SCHLUSSFOLGERUNGEN UND ANTRÄGE

1. LEITIDEEN ZUR MEDIENERZIEHUNG

(Auszug aus einem Text, der zusammen mit den Teilnehmern aller Stufen ausgearbeitet, in mehreren Vernehmlassungen bereinigt und an der Schluss-tagung verabschiedet worden ist.)

1.1. - Die gesellschaftliche Bedeutung der Massenkommunikationsmittel ist unbestritten.

Jeder in der Gesellschaft lebende Mensch ist von ihnen direkt und indirekt, bewusst und unbewusst beeinflusst: So stellen die Medien Zeitung, Radio und Fernsehen für die meisten Erwachsenen das wichtigste Mittel der Information, aber auch der Unterhaltung dar. Wie eine repräsentative Untersuchung der SRG im Jahre 1972 ergeben hat, nimmt für Kinder und Jugendliche die "Tätigkeit" Fernsehen den zeitlich breitesten Raum sämtlicher Freizeitbeschäftigungen ein.

- Die Massenkommunikation ist nur ein Aspekt jener Kommunikationsvorgänge, die in ihrer Gesamtheit das menschliche Fühlen, Denken und Handeln erst möglich machen und weitgehend strukturieren. Im Gegensatz zur im allgemeinen wechselseitigen Kommunikation zwischen einzelnen Menschen ist die Massenkommunikation eine Einweg-Kommunikation. Diese Tatsache wirft eine Reihe von Problemen auf, wenn die Massenmedien zum Unterrichtsgegenstand gemacht werden sollen.

- Die Massenkommunikation ist immer einzuordnen in den jeweiligen gesellschaftlichen Kontext, in dem massenmediale und personale Formen der Kommunikation in ständiger Wechselbeziehung stehen. Die medial vermittelten Inhalte der Massenkommunikation spiegeln die jeweiligen gesellschaftlichen Bedingungsfaktoren wieder. Umgekehrt wirken aber auch die Massenmedien auf die Gesellschaft und die sich in ihr abspielenden kommunikativen Prozesse (z.B. Meinungsbildung) zurück.

- Die Erziehungswissenschaft und die mit ihr verwandten Disziplinen sind sich über die pädagogische Bedeutung der Massenmedien einig.

Das heisst: Es wird anerkannt, dass die Massenmedien sowohl für den Sozialisationsprozess des Individuums als auch für eine nach demokratischen Grundsätzen handlungsfähige Bevölkerung von nicht zu unterschätzender Bedeutung sind.

Dies sind die gleichlautenden Schlussfolgerungen aus den z.T. unterschiedlichen Ergebnissen einer seit Jahrzehnten auf breiter Basis betriebenen Wirkungsforschung.

1.2. Ausgehend von diesen Feststellungen kommen wir für das Projekt Medienerziehung im Kt. Basel-Stadt zu folgenden Konsequenzen:

- inhaltlich

Die Notwendigkeit für die Auseinandersetzung mit den Massenmedien ist auf allen Schulstufen gegeben, angepasst an den jeweiligen Interessenhorizont und die entsprechenden kognitiven und kreativen Fähigkeiten. Neben dieser Auseinandersetzung umfasst die Medienerziehung auch die Aspekte der personalen Kommunikation, also die Verständigungsbeziehung zwischen Lehrendem und Lernendem, was nicht ohne Auswirkung auf die Methodik der Medienerziehung, also auf die Formen und Arbeitsweisen der Stoffvermittlung bleibt.

Medienerziehung ist immer auch eine Kommunikationserziehung, die weder an bestimmte Fächer noch an bestimmte Themen gebunden ist. Denn Kommunikationserziehung ist ein übergreifendes Unterrichtsprinzip, in dem die Verständigungsbeziehung zwischen Lehrendem und Lernenden ein bewusster, gestaltbarer und reflektierbarer Teil des Unterrichtsgeschehens darstellt.

- methodisch

Ein Curriculum (= ein nach bestimmten wissenschaftlichen Kriterien konstruierter Lehrplan) zur Medienerziehung ist am günstigsten im Sinne eines sog. "offenen Curriculums" zu entwickeln, d.h. die Arbeit der Lehrergruppen steht in einer ständigen Wechselbeziehung zwischen Praxiserfahrung und der Orientierung an Leitideen, Theorien und verfügbaren Materialien und Erfahrungen. "Offenheit der Lehrplankonstruktion" bezieht sich sowohl auf die Lernsituationen als auch auf die Lehrmaterialien, die daher nicht schematisch vorgegeben werden können. Offenheit bedeutet aber auch die Möglichkeit des Rückgriffs auf bereits bestehende Unterrichtsmaterialien.

1.3. Der pädagogisch wirkungsvollste und wahrhaftigste Ansatzpunkt für eine Medienerziehung in der Schule scheint uns die problemorientierte Ausrichtung zu sein, die auch als "situativer Ansatz" bezeichnet wird.

Das heisst: Die Auseinandersetzung mit den Massenmedien soll ausgehen von auf die aktuelle Situation bezogenen, stufenspezifischen Problemen der Lernenden - aber auch der Lehrenden. (z.B. TV-Serien und deren Handlungsträger als häufiger Gesprächsgegenstand der Schüler, Phänomene der Idolverehrung, ihre Comics-Lektüre, Imitationsverhalten im kindlichen Spiel, tatsächliche oder vermutete Störungen des Unterrichts durch massenmediale Einflüsse).

Bei der Erhebung dieser "Aktuellen Situation" sollten jeweils auch die Eltern berücksichtigt werden, mit denen eine Zusammenarbeit in jedem Falle wünschbar ist.

Wichtigstes pädagogisches Prinzip ist dabei die sogenannte "authentische Erfahrung", also

- die Auseinandersetzung mit der (medienbeeinflussten) Realität des Jugendlichen

- die Befähigung, sich handelnd selber zu erfahren, um sowohl die eigenen Interessen und Bedürfnisse, als auch jene von anderen Individuen und Gruppen zu erkennen.
- die Auseinandersetzung mit der engeren und weiteren Umwelt des Heranwachsenden, die als eine mittels konkreter Projekte veränderbare, erfahren werden soll.

2. VORSCHLÄGE ZUR EINFÜHRUNG DES LERNBEREICHS MEDIENERZIEHUNG IN DEN SCHULEN DES KANTONS BASEL-STADT

2.1. Grundsätzliches

Die im letzten Abschnitt formulierten Leitideen verlangen nach einer Medienerziehung, die bezüglich ihrer Durchführung im Unterricht durch folgende Merkmale gekennzeichnet ist:

- fächerübergreifend
- stufenübergreifend
- problem- resp. situationsorientiert
- "offenes Curriculum"
- Thematisch und methodisch ist Medienerziehung mit anderen Fächern wie Sprache, Zeichnen usw. eng verknüpft, weshalb es unseres Erachtens sinnvoll ist, diesen Lernbereich in einen fächerübergreifenden Kontext zu stellen. Es ist weder pädagogisch noch schulorganisatorisch wünschenswert, Medienerziehung auf der Volksschulstufe als eigenständiges Fach einzurichten. Die Teilnehmer und die Planungsgruppe des Projekts "Medienerziehung im Kt. Basel-Stadt" sind im Laufe ihrer Arbeit einheitlich zur Überzeugung gelangt, Medienerziehung müsse für die Volksschule und Gymnasialstufe als fächerübergreifender Lernbereich postuliert werden (im Kindergarten, der keine Aufteilung nach Fächern kennt, versteht sich dieses Postulat von selbst, denn dort ist der übergreifende Charakter einer medienerzieherischen Unterrichtseinheit ohnehin gewahrt).

Für die Lehrerbildung und -fortbildung allerdings ist Medienerziehung als eigener Fachbereich vorzusehen, da es dort keine situationsspezifische und problemorientierte Behandlung medienerzieherischer Aspekte im Rahmen eines Fächerkanons, wie er auf allen anderen Stufen besteht, mehr geben kann. Denn dort geht es ja primär um die Vermittlung einer Fachdidaktik dieses Lernbereichs, losgelöst von aktuellen medienerzieherisch relevanten Situationen.

- In Anbetracht ihrer enormen Bedeutung, die die Massenkommunikationsmittel im Freizeitverhalten der Kinder und Jugendlichen haben, ist die Legitimation für medienpädagogische Bemühungen auf allen Schulstufen hinreichend gegeben. Die inhaltlichen Schwergewichte sollen dabei entsprechend dem stufenspezifischen Interesse und den jeweiligen affektiven, kognitiven und psychomotorischen Fähigkeiten der Schüler gelegt werden.
- Die Problemorientiertheit der Medienerziehung ist in erster Linie schon gegeben durch den eben erwähnten altersspezifischen Medienkonsum der Schüler, der oft sowohl im Elternhaus als auch in der Schule zu Konflikten Anlass gibt. Die Situationsorientiertheit ist

sowohl damit, wie auch mit aktuellen Anlässen ausserhalb des engeren Bereichs der Schule verknüpft, in denen massenkommunikative Prozesse stattfinden. Die altersspezifischen Interessen an den Massenkommunikationsmitteln lassen sich aufgrund der vorliegenden wissenschaftlichen Untersuchungen und der im Rahmen unserer Projektarbeit angestellten Situationsrecherchen relativ exakt fassen.

Aufgrund ihrer Erfahrungen im Rahmen der Projektarbeit kamen die Teilnehmer zur Ansicht, dass sich für jene medienerzieherischen Lernbereiche, bei denen die schöpferische Eigentätigkeit der Schüler im Vordergrund steht, eine zeitlich konzentrierte Arbeitsweise am besten eignet. Fotokurse, das Filmen mit Super-8-Kameras und das Herstellen von Videofilmen oder die Kombination kreativer Gestaltung mit anderen Fächern ist deshalb in Schulformen durchzuführen, die je nach Schultyp und -stufe "Konzentrationswochen", "Arbeitslager", "Schulverlegungen", "Arbeitsgemeinschaften", "Klassenlager" genannt werden. Die Mitarbeiter des Projekts "Medienerziehung im Kt. Basel-Stadt" postulieren daher die Aufnahme medienerzieherischer Inhalte in den Katalog der thematischen Möglichkeiten für die Durchführung von Lagern mit Schulortsverlegung und von Konzentrationswochen innerhalb der gewohnten Schulräume.

- Da wir, wie oben angeführt, den momentan gültigen Fächerkanon nicht durch ein selbständiges Fach Medienerziehung ergänzen wollen, kann folglich auch kein Lehrplan für diesen Lernbereich entwickelt werden, der von den übrigen Fächern unabhängig ist. Vielmehr sind die bestehenden Lehrpläne der einzelnen Fachbereiche durch curriculare Elemente der Medienerziehung zu ergänzen. Diese Arbeit, die über den seinerzeitigen Projektauftrag des Erziehungsdepartements des Kantons Basel-Stadt hinausgeht, ist noch zu leisten. Gleichzeitig sind die bestehenden Lehrpläne und die im Kt. BS zum Einsatz gelangenden Lehrmittel (z.B. Sprachbücher der Primarschule) auf die dort bereits vorhandenen medienerzieherischen Ansätze zu überprüfen und untereinander in Einklang zu bringen.

Diese Aufgabe ist nach unserem Dafürhalten nur zusammen mit den Praktikern, also mit den Lehrkräften der entsprechenden Stufen und Fächern - am besten im Rahmen von Lehrerfortbildungskursen - zu bearbeiten und zu lösen. Ein aus einer solchen Arbeit resultierender Rahmenplan für die Medienerziehung hat nur insofern Verbindlichkeit, als er im Sinne eines "offenen Curriculums" zu verstehen ist, das die immanente Revision durch eine ständige Wechselbeziehung zwischen aktueller Praxiserfahrung und der notwendigen Orientierung an Leitideen miteinschliesst.

2.2. Anträge

- 2.2.1. Der Einführung der Medienerziehung in den Schulen des Kt. BS wird zugestimmt.
- 2.2.2. Die Medienerziehung ist zu konzipieren als ein fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip und ist zu integrieren in die bereits bestehenden Fachbereiche.
- 2.2.3. Inhalte aus der Medienerziehung können als Themen für Arbeitswochen, Klassenlager usw. bewilligt werden.

- 2.2.4. Die bestehenden Lehrpläne werden in den einzelnen Fachbereichen durch medienerzieherische Elemente ergänzt.
- 2.2.5. Die im Kt. Basel-Stadt im Einsatz stehenden Lehrmittel werden auf bereits vorhandene Elemente der Medienerziehung überprüft und diese Inhalte mit den Lehrplänen koordiniert.
- 2.2.6. Diese Curriculumsentwicklung wird geleistet durch das Institut für Unterrichtsfragen und Lehrerfortbildung (ULEF) in Zusammenarbeit mit den Lehrkräften der entsprechenden Stufen und Fächer.

3. VORSCHLÄGE ZUR GRUNDAUSBILDUNG UND FORTBILDUNG DER LEHRER

3.1. Anträge

3.1.1. Grundausbildung

Die Medienerziehung ist ein integraler Bestandteil der Grundausbildung am Seminar BS. Dies gilt für alle am Seminar BS bestehenden Ausbildungsrichtungen.

3.1.2. Fortbildung

Es wird gewährleistet, dass Fortbildungskurse in Medienerziehung durch das Institut für Unterrichtsfragen und Lehrerfortbildung angeboten werden. Diese Kurse können im Rahmen der bestehenden Regelungen für Lehrkräfte bestimmter Stufen als obligatorisch erklärt werden.

4. TECHNOLOGISCHE AUSRÜSTUNG

4.1. Allgemeines

Um Medienerziehung betreiben zu können, braucht es technisches Material, das sich in zwei Hauptgruppen zusammenfassen lässt:

1. Visuelle (Bild, Zeitung, Buch usw.), auditive (Radio, Tonband/Tonkassette usw.) Medien
16mm-Film
2. Video und S-8-Film
(für aktuelle Bildinformationen und Eigenaufnahmen)

Im Schlussbericht werden die Vor- und Nachteile der verschiedenen Medien gegeneinander abgewogen. Gleichfalls wird dort darauf hingewiesen, welche Apparate in den Schulhäusern des Kt. Basel-Stadt bereits zur Verfügung stehen. Die entsprechenden Informationsträger (insbesondere 16mm-Filme) liefert der DTU, der seinen diesbezüglichen Bestand laufend erweitert.

Die folgenden Anträge widerspiegeln den gegenwärtigen technologischen Stand (Mai 1978) und sind daher gegenüber dem im Sommer 1977 verfassten Schlussbericht modifiziert worden. In dieser Zusammenfassung fallen auch jene Postulate weg, die bereits erfüllt worden sind.

Die Fragen der technologischen Ausrüstung bedürfen infolge der raschen technischen Verbesserungen und Veränderungen der Geräte einer sorgfältigen laufenden Überprüfung. (Aus diesem Grund sind die in den folgenden Anträgen postulierten Anschaffungen auf ein Minimum reduziert). Nach einer zweijährigen Versuchsphase sollen Ende 1980 Erfahrungswerte seitens des DTU und des ULEF vorgelegt werden, damit Entscheide hinsichtlich der weiteren Beschaffung getroffen werden können.

4.2. Anträge

- 4.2.1. Für die Erstellung einer Videothek und die Bedienung der bereits bestehenden drei fest installierten Videoanlagen wird in den entsprechenden Schulhäusern je ein dort unterrichtender Lehrer zum Zentrumsleiter ernannt.
- 4.2.2. Es werden drei tragbare Videoanlagen zu je Fr. 12.000.-- zu Ausleihzwecken für alle Schulstufen angeschafft und zentral beim DTU deponiert.
- 4.2.3. Mindestens einmal jährlich findet ein technischer Instruktionkurs über die Bedienung der tragbaren Anlagen statt, der vom DTU organisiert wird. Um die Reparaturquote zu verringern, werden diese Anlagen dann nur noch an Absolventen dieser Kurse abgegeben.
- 4.2.4. Der Super-8-Gerätepark des DTU wird ergänzt, indem neben der Ausleihe der Geräte auch Rohfilmmaterial an die Ausleiher abgegeben werden kann.

5. ORGANISATION

5.1. Allgemeines

Die gegenwärtig bestehende baselstädtische "Kommission für Schulfilm, Schulfernsehen und Schulfunk" (KSF) entspricht von ihrer Aufgabe her ähnlichen Medienkommissionen in anderen Kantonen, die z.T. - entsprechend ihrem ursprünglichen Aufgabenbereich - noch "Filmkommission" genannt werden. Der pädagogische Auftrag dieser Kommissionen bestand ursprünglich in der Durchführung von film-erzieherischen Kursen und in der Anschaffung von Schulfilmen. Entsprechend den veränderten Gegebenheiten auf dem Sektor der Massenkommunikationsmittel einerseits und der schnellen Entwicklung von technischen Unterrichtsmitteln ab etwa 1960 andererseits, hat sich auch der Aufgabenbereich dieser Kommissionen stark verschoben. Dieser Veränderung ihres Funktionsbereichs konnten sie verständlicherweise kaum oder nur in ungenügendem Masse nachkommen.

Es liegt im Interesse der Sache, die vielfältigen Arbeiten gezielt, speditiv und effizient an die Hand nehmen zu können. Wir plädieren daher für die Bestellung einer "Arbeitsgruppe Medienpädagogik".

- Zusammensetzung je

- 1 Vertreter(in) des Kindergartens
- 1 Vertreter(in) der Primarschule
- 1 Vertreter(in) der Sekundarstufe I und II
- der Leiter des DTU
- 1 Vertreter der Medienkommission des Kt. BL
- 1 Sachbearbeiter des ULEF, ev. des Kantonalen Lehrerseminars
- total 7 Mitglieder

- In Anbetracht der zu bearbeitenden Aufgabenbereiche erachten wir es als unerlässlich, von allen Schulstufen einen Vertreter in die Arbeitsgruppe aufzunehmen
- Der Leiter des DTU ist erstens als Berater für technische Belange in der Arbeitsgruppe massgebend, zudem soll mit ihm zusammen im Rahmen der Kommissionsarbeit über die Anschaffungen im Bereich der Medienerziehung entschieden werden.

- Der Vertreter des Kt. BL hatte bereits bis anhin einen Sitz in der KSF. Die Zusammenarbeit mit BL soll bezüglich der Anschaffungen durch den DTU (der ja auch den Unterrichtsfilmverleih für BL besorgt), der Organisation der Lehrerfortbildung und der Entwicklung von Curricula in diesem Lernbereich intensiviert werden. Dies entspricht auch dem neuen Organisationskonzept für die basellandschaftliche Kommission.
- Der Sachbearbeiter ist als Experte auf dem Gebiet der Medienpädagogik zuständig für die Fragen der Lehrerfortbildung und -grundausbildung. Sofern das Kantonale Lehrerseminar Basel-Stadt einen Dozenten für diesen Fachbereich ernennt, wie es dieser Schlussbericht postuliert, kann jener allenfalls die Funktionen des Sachbearbeiters übernehmen. Dieser Sachbearbeiter organisiert und leitet die Sitzungen der Arbeitsgruppe, er ist verantwortlich für die wissenschaftliche Absicherung der Lehrplanentwicklungen im Bereich der Medienerziehung im Kt. BS und für die Koordination mit den analogen Kommissionen in den anderen Kantonen, insbesondere Baselland und Solothurn.
- Unterstellung
Die Arbeitsgruppe Medienpädagogik ist dem Erziehungsdepartement Basel-Stadt direkt unterstellt.
- Aufgaben (prov. Katalog, Uebersicht)
Die Arbeitsgruppe Medienpädagogik BS soll:
 - nach Möglichkeit im Rahmen von Lehrerfortbildungskursen, ein fächerübergreifendes Curriculum zur Medienerziehung auf allen in ihr vertretenen Schulstufen entwickeln,
 - die Lehrerfortbildung im Kt. BS im Lernbereich Medienerziehung planen,
 - als Beratungsstelle für medienpädagogische Fragen funktionieren,
 - das Konzept, nach dem in den vier Fernsehzentren die Videotheken und Mediotheken einheitlich aufgebaut und nach dem die Tätigkeiten der Zentren untereinander koordiniert werden, entwickeln,
 - die pädagogischen Kriterien für die Anschaffung im Bereiche der Medienpädagogik (Videoanlagen, Filmkameras usw.) formulieren. Sie bilden die Orientierungs- und Begründungsrahmen für alle technologischen Entscheide,
 - die Verantwortung für die Auswahl der in den Kantonen BS und BL über den DTU zum Einsatz gelangenden Unterrichtsfilme übernehmen,
 - weiterhin ihre Aufgabe in der Filmkommission BS wahrnehmen,
 - ihre Tätigkeit, insbesondere die Lehrplanentwicklung, mit den entsprechenden Instanzen anderer Kantone koordinieren.

5.2. Anträge

5.2.1. Es wird eine Arbeitsgruppe Medienpädagogik geschaffen,

5.2.2. Die Zusammensetzung, die prov. Aufgabenübersicht und die Unterstellung werden gemäss dem Beschrieb unter 5.1. genehmigt.

- 5.2.3. Eine angemessene Beurlaubung der Stufenvertreter wird bewilligt.
- 5.2.4. Das Erziehungsdepartement BS ernennt einen Sachbearbeiter für die Medienpädagogik im Kt. Basel-Stadt, der die Tätigkeit der Arbeitsgruppe plant und leitet.
- 5.2.5. Für diese Tätigkeit und seine Mitarbeit im Rahmen des Instituts für Unterrichtsfragen und Lehrerfortbildung als Leiter von Lehrerfortbildungskursen wird er mit einem halben Pensum angestellt.

6. KOORDINATION

6.1. Allgemeines

Die Bedingungen zur Verwirklichung einer Kooperation mit den Kantonen SO und BL in allen Belangen der Medienpädagogik und Unterrichtstechnologie sind ausserordentlich günstig: Im Kt. Baselland hat eine aus drei Mitgliedern bestehende, neu ins Leben gerufene Kommission im Winter 1977/78 ihre Tätigkeit aufgenommen. Das von E. Ramseier, Hauptlehrer für diesen Fachbereich am Lehrerseminar Liestal, ausgearbeitete und vom Erziehungsrat BL genehmigte Organisationskonzept "Medienpädagogik und Unterrichtstechnologie" postuliert:

"Die Zusammenarbeit mit den Nachbarkantonen Basel-Stadt und Solothurn in den Bereichen Medienpädagogik und Unterrichtstechnologie ist in die Wege zu leiten und nach Möglichkeit zu institutionalisieren."

Auch die im Kt. Solothurn personell neu besetzte und reorganisierte Film- und Fernsehkommission hat - nicht zuletzt aufgrund der von den Teilnehmern und Leitern des Projekts "Medienerziehung im Kt. Basel-Stadt" gesuchten Kontakte und der in der Folge gemeinsam durchgeführten Tagungen - die Koordination ihrer Arbeit mit den Nachbarkantonen in der Nordwestschweiz in ihr Pflichtenheft aufgenommen.

Es ist daher naheliegend, wenn auch der Kanton Basel-Stadt mit seinen engen geographischen und ökonomischen Verflechtungen mit den erwähnten beiden Kantonen gleichfalls die Kooperation sucht, ausbaut und institutionalisiert.

6.2. Anträge

- 6.2.1. Die Zusammenarbeit der baselstädtischen Arbeitsgruppe Medienpädagogik mit den entsprechenden Gremien in anderen Kantonen (vor allem BL und SO) ist anzustreben.
- 6.2.2. Insbesondere ist die Koordination zu institutionalisieren für die Bereiche
- Ausbildungspläne in der Lehrerbildung im Bereich Medienpädagogik und Unterrichtstechnologie
 - entsprechende Kursangebote in der Lehrerfortbildung
 - Evaluation technischer Unterrichtsmittel und Erstellen gemeinsamer Anforderungskriterien für den Einsatz dieser Medien in der Schule.

7. Finanzbedarf

7.1. Allgemeines

Das im ausführlichen Schlussbericht aufgestellte Budget ist abgeleitet aus den in den vorangegangenen Abschnitten formulierten Anträgen. Die im Schlussbericht des Jahres 1977 aufgeführte Kreditforderung von Fr. 40.000.-- für 1978 steht heute nicht mehr zur Debatte.

Für das Jahr 1979 beträgt die Kreditforderung 93.000.-- (113.000 abzüglich der Anschaffungskosten einer im Moment aus technischen Gründen nicht anzukaufenden Videogarnitur), für das Jahr 1980 72.000 Franken. Darin nicht enthalten sind die Kosten für die Beurlaubung resp. Entlastungen der Zentrenleiter und Stufenmitglieder der Arbeitsgruppe Medienpädagogik (Bereits nach der bisherigen Regelung wurden z.T. solche Entlastungen gewährt). Dagegen sind hier die Aufwendungen für einen Sachbearbeiter Medienpädagogik eingeschlossen, der neben den unter 5.1. genannten Aufträgen im Rahmen seiner kostenmässig hier erfassten Anstellung auch noch Lehrerfortbildungskurse des Instituts für Unterrichtsfragen und Lehrerfortbildung durchführt.

Es muss hier mit aller Deutlichkeit festgehalten werden, dass die von uns errechnete Summe bei Nichtbewilligung nicht vollumfänglich wegfallen würde: Die stark ins Gewicht fallenden Unterhaltskosten für die sich in Betrieb befindlichen Anlagen, die Kosten für Verbrauchsmaterial und der Ersatz alter Geräte stellen Budgetposten dar, die beim DTU ohnehin jedes Jahr anfallen werden.

Die im folgenden aufgelisteten Beträge stellen unseres Erachtens das absolute Minimum dar, um die Ergebnisse unserer bisherigen Arbeit fruchtbar werden zu lassen.

7.2. Antrag

7.2.1. Das unter Ziff. 7.2. des ausführlichen Schlussberichtes vorgelegte Budget in der Höhe der oben genannten Beträge wird bewilligt und die Beiträge für die Jahre 1979 und 1980 bereitgestellt.

Arnold Fröhlich

BIBLIOGRAPHIE

1. Bücher, Aufsätze, Artikel

Autorennamen, Herausgabeort oder -jahr in Klammer bedeuten, dass diese Angaben in den betreffenden Werken fehlen, aber aufgrund anderer Hinweise zweifelsfrei bestimmt werden können.

Albrecht, G., Die Filmanalyse - Ziele und Methoden,
in: Everschor F., Filmanalysen 2, Altenberg Verlag, Düsseldorf 1964

Albrecht, G., Filmanalyse,
Separatdruck aus "Jugend und Bild" 6/69, Verlag Pro Juventute,
Zürich 1969

Albrecht G., Stellungnahme zu den drei Thesen über Medienpädagogik,
in: medien + erziehung 2/1976

Albrecht G./Allwardt U./Uhlig P./Weinreuter E. (Hrsg.),
Handbuch Medienarbeit - Medienanalyse,-einordnung, -wirkung,
Leske Verlag + Budrich, Opladen 1979

Allendorf O./Wiese J.G. (Hrsg.),
Taschenbuch der Kommunikationspraxis - Beispiele einer Film- und
Fernseherziehung, Interorga Verlag, Köln o.J. (1978)

Arbeitsgemeinschaft der deutschen Jugendfilmclubs und -gruppen im Verband
des Deutschen Filmclubs e.V.,
Zur Entwicklung der Filmerziehung in den deutschen Jugendfilmclubs,
Aachen 1966

Arbeitsgemeinschaft der österreichischen Seelsorgeämter (Hrsg.),
Zeitschriftenspiegel, Wien 1978

Arbeitsgemeinschaft für Evangelische Erwachsenenbildung in der Schweiz u.a.
(Hrsg.), Mit den Massenmedien leben - Arbeitsmappe für die Erwach-
senenbildung, Arbeitsstelle für Bildungsfragen, Luzern 1972

Arbeitsgemeinschaft für Jugendfilmarbeit und Medienerziehung (Hrsg.),
Ludwigshafener Hefte - Internationale Tagung Jugend und Film,
Ludwigshafen 1978, o.Verlag, Ludwigshafen 1979

Arbeitsgruppe "Das Projekt in der Schule",
Projektbezogene Übungen, in: Schweizerische Lehrerzeitung 35/1976

Arbeitsgruppe Freie Alternativ-Schule, Freie Alternativ-Schule - Arbeitsunterlage,
in: Basler Schulblatt 4/1978

- Arbeitsgruppe für Hochschuldidaktik, Entwurf einer Theorie zur Entwicklung von Lernzielen (zus.fassendes Thesenpapier), Konstanz 1971 (hektogr.)
- Arbeitsgruppe Kritische Publizistik (AKP), Welttheater für Eidgenossen - Politische Fernseh-Information im Kapitalismus, Verlag Politische Texte, Zürich 1973
- Arbeitsgruppe Studiensituation am Publizistischen Seminar der Universität Zürich, Johann Ulrich Saxers Bemühungen um die Publizistik sowie Christian Padrutt, ein Mann im Sog unserer Zeit - zwei Porträts als Beispiel für das Elend der bürgerlichen Publizistik, Zürich 1974
- Arbeitskreis Kommunikationspädagogik der Katholischen Filmkommission, Raster für medienpädagogische Zieldefinition, in: multimedia 25/1974
- Auernheimer G., "Protestbewegung" gegen die herkömmliche Wissenschaftspraxis, in: Zeitschrift für Pädagogik, 3/1976
- Aufermann J./Bohrmann H./Sülzer R. (Hrsg.), Gesellschaftliche Kommunikation und Information, Forschungsrichtungen und Problemstellungen - Ein Arbeitsbuch zur Massenkommunikation, Band 1 + 2, Fischer Athenäum Taschenbuch Verlag, Frankfurt a.M.1973
- Austermann A., Film, Fernsehen, Lernen - Zur Struktur eines medialen Lernfeldes in historischer Perspektive, av-Medienpädagogik 2, Arbeitsgemeinschaft für Jugendfilmarbeit und Medienerziehung, Aachen 1977
- Autorenkollektiv, Wir machen unsere Comics selber - Erfahrungen mit Comics an der Grundschule, Basis Verlag, Berlin 1974
- AV-Zentralstelle am Pestalozzianum Zürich (AVZ), Das Projekt Medienpädagogik des Kantons Zürich, AVZ (1978)
- Baacke D., Kommunikation als System und Kompetenz - Materialien zu einer pädagogischen Kommunikationstheorie, in: Neue Sammlung 6/1971 und 7/1972
- Baacke D., Kommunikation und Kompetenz - Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien, Juventa Verlag, München 1973a
- Baacke D. (Hrsg.), Mediendidaktische Modelle: Fernsehen, Juventa Verlag, München 1973b
- Baacke D. (Hrsg.), Kritische Medientheorien - Konzepte und Kommentare, Juventa Verlag, München 1974a
- Baacke D., Ueber einige Zusammenhänge zwischen Medientheorie und Medienpraxis, Vortragsmanuskript (fotokop.), (1974b)
- Baacke D., Anmerkungen zum Stichwort "Medienpädagogik" oder: Ein Beispiel für das Chaos im Wissenschaftsbetrieb, in: medien + erziehung 2/1976

- Baacke D., Pädagogische Aspekte der Medienerziehung, Referat an der Informationstagung SGK "Medienpädagogik in der Schweiz" 2./3.Juni 1978 (ungedr.)
- Baacke D., Kinderkultur, Pädagogik und ästhetische Erziehung - Eine problemorientierte Rahmenskizze, in: Westermanns Pädagogische Beiträge 6/1979a
- Baacke D., Pädagogische Aspekte der Medienerziehung in: medien + erziehung 4/1979b
- Bastian H./Bastian J./Studt H., Filmwirkung, Emotionalität und Medienpädagogik, in: AV-Forschung 9/1973
- Bauer T.A., Medienpädagogik - Einführung und Grundlegung, Bd.II: Didaktische Modelle: Politik in Massenmedien, Verlag Hermann Böhlau, Wien/Köln/Graz 1979
- Bauer W./Baur E./Kungel B., 4 Wochen ohne Fernsehen, Verlag Volker Spiess, Berlin 1976
- Baumgärtner A., Die Welt der Comics - Probleme einer primitiven Literaturform, Verlag F.Kamp, Bochum 1965
- Beck G./Aust S./Hilligen W., Arbeitsbuch zur politischen Bildung in der Grundschule, Hirschengraben-Verlag, Frankfurt a.M. 1972
- Beck K. u.a., Neue Medien: Mittel der Manipulation oder der Emanzipation? in: Kunst + Unterricht, Sonderheft 1972
- Behr K., Das Ende der Fachdidaktik Deutsch, in: betrifft: erziehung 2/1975
- Benesch H., Experimentelle Psychologie des Fernsehens, Ernst Reinhardt Verlag, München/Basel 1968
- Berger J. u.a., Sehen - Das Bild der Welt in der Bilderwelt, Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek b.Hamburg 1974
- Beth H./Pross H., Einführung in die Kommunikationswissenschaft, Verlag W.Kohlhammer, Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1976
- Bey J.P., Konsumerziehung in der Grundstufe - Praxis des politischen Unterrichts, Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt a.M. 1972
- Blankertz H., Theorien und Modelle der Didaktik, Juventa Verlag, München 1970
- Böckelmann F., Theorie der Massenkommunikation - Das System hergestellter Öffentlichkeit, Wirkungsforschung und gesellschaftliche Kommunikationsverhältnisse, Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M. 1975

- Boeckmann K./Heymen N., Unterrichtlicher Medieneinsatz und Medienerziehung, in: Die Deutsche Schule 6/1978
- Boettcher W./Otto G./Sitta H./Tymister H.-J., Lehrer und Schüler machen Unterricht - Unterrichtsplanung als Sprachlernsituation, Urban & Schwarzenberg, München/Berlin/Wien 1976
- Borchardt J./Dunkel O./Stüber J., Audiovisuelle Medien in der Schule 1. Zur politischen Oekonomie visueller Kommunikation, Otto Maier Verlag, Ravensburg 1972
- Borchardt J./Dunkel O./Stüber J./Weyde R.C., Audiovisuelle Medien in der Schule 2 - Zur politischen Oekonomie visueller Kommunikation, Otto Maier Verlag, Ravensburg 1973
- Brändle R./Haldimann U./Kupfer C./Müller E./Zimmermann K., Emanzipatorische Medienpädagogik oder: "Kommunikative Kompetenz", Seminararbeiten am Publizistischen Seminar der Universität Zürich, Zürich 1976
- Brecht B., Gesammelte Werke in 20 Bänden, Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M. 1967
- Breuer D. u.a., Kinder filmen - Erfahrungsbericht, Jugendfilmstudio, Berlin o.J. (photokop.)
- Brügelmann H., Offene Curricula - Der experimentell-pragmatische Ansatz in englischen Entwicklungsprojekten, in: Zeitschrift für Pädagogik 1/1972
- Bubenik A., Emanzipatorischer Mediengebrauch - Zu einer Reihe von Modellen aus der Medienpädagogik, in: medium 9/1973
- Bucher Th., Pädagogik der Massenkommunikationsmittel, Benziger Verlag, Zürich/Einsiedeln/Köln 1971²
- Burgdorf P., Comics im Unterricht, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1976
- Burkhardt H., Zur Visuellen Kommunikation in der Grundschulpraxis - Ein Erfahrungsbericht aus dem Primarbereich, Otto Maier Verlag, Ravensburg 1974
- Burri R. u.a., Massenkommunikation, Semesterarbeit am Seminar für angewandte Psychologie, Zürich 1978 (photokop.)
- Buselmeier M. (Hrsg.), Das glückliche Bewusstsein: Anleitungen zur materialistischen Medienkritik, Hermann Luchterhand Verlag, Darmstadt und Neuwied 1974
- Centre d'information en matière d'enseignement et d'éducation, Enquête relatives aux mesures et projets des Départements romands de

l'Instruction publique concernant l'éducation des enfants des classes finales ou des adolescents en matière de cinéma et de mass-média, Genève 1965 (Kopie des Originalmanuskripts)

Chresta H., Filmerziehung in Schule und Jugendgruppe - Grundlagen, Methode, Arbeitsunterlagen, Schweizer Jugend Verlag, Solothurn 1963

Chresta H., Filmen mit Jugendlichen - Ein pädagogisches Experiment, Separatdruck des Bulletins Jugend-Film-Fernsehen 4/1964

Claussen B., Kommunikation und politische Sozialisation - Zur Kritik des Ansatzes von Franz Zöchbauer, in: Jugend-Film-Fernsehen 3/1974

Croci A.F./Fröhlich A. (Hrsg.)
Kommunikationswissenschaftliche Beiträge zur Medienpädagogik, Internationale Arbeitsgemeinschaft für Kommunikationspädagogik, Zürich 1973

Dahlmüller G./Hund W.D./Kommer H., Kritik des Fernsehens - Handbuch gegen Manipulation, Hermann Luchterhand Verlag, Darmstadt und Neuwied 1973

Dahlmüller G./Hund W.D./Kommer H., Politische Fernsehfiabel - Materialien zur Klassenkommunikation, Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek b.Hamburg 1974

Dauber H./Verne E.(Hrsg.) Freiheit zum Lernen - Alternativen zur lebenslänglichen Verschulung - Die Einheit von Leben, Lernen, Arbeiten, Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek b.Hamburg 1976

Daucher H./Otto G./Seitz R., Lehrprogramm Kunstdidaktik - Anleitungen zur Unterrichtsplanung für Vorschule, Grundschule, Förderstufe, in: Kunst + Unterricht Sonderheft 1971

Delling M., Bonanza & Co., Fernsehen als Unterhaltung und Politik - Eine kritische Bestandesaufnahme, Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek b.Hamburg 1976

Deufel L./Mohn E./Schopp M./Schorb B., Entwicklung eines Curriculum zum Thema Massenmedien, Institut Jugend Film Fernsehen, München 1977a (photokop.)

(Deufel L./Mohn E./Schopp M./Schorb B.), Curriculum zum Thema Fernsehen, Internationale Tagung Jugend und Film, Ludwigshafen 1977b (photokop.)

(Deufel L./Mohn E./Schopp M./Schorb B.), Baukasten Mediencurriculum - Theoretischer Vorlauf für Lehrer, (Institut Jugend Film Fernsehen), (München) o.J.a (1977)

- (Deufel L./Mohn E./Schopp M./Schorb B.), Erfahrungen aus der Evaluation des Mediencurriculums, (Institut Jugend Film Fernsehen), (München), o.J.b (1977)
- Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.), DJI Information - Arbeitsbereich Vorschul-
erziehung, Deutsches Jugendinstitut, München 1977
- (Deutsches Jugendinstitut) (Hrsg.), DJI Information - Texte der Ausstellung
des Curriculum "Soziales Lernen", (Deutsches Jugendinstitut),
(München), o.J.
- Dichanz H. u.a., Medien im Unterrichtsprozess - Grundlagen, Probleme, Per-
spektiven, Juventa Verlag, München 1974
- Diel A. (Hrsg.), Kritische Medienpraxis - Ziele, Methoden, Mittel,
Verlag M. DuMont Schauberg, Köln 1974
- Direction du Cycle d'Orientation (édit.), Le cycle d'orientation de l'en-
seignement secondaire genevois, Cycle d'Orientation, Genève 1966
- Dröge F./Weissenborn R./Haft H., Wirkungen der Massenkommunikation, Verlag
Regensberg, Münster 1969
- Dröge F., Wissen ohne Bewusstsein - Materialien zur Medienanalyse der
Bundesrepublik Deutschland, Fischer Athenäum Taschenbuch Verlag,
Frankfurt a.M. 1972
- Dröge F., Positionen und Perspektiven der Medienerziehung, in: medien +
erziehung 2/1976
- Dröge F./Göbbel N./Loviscach L./Müller-Doohm S., Der alltägliche Medien-
konsum - Grundlagen einer erfahrungsbezogenen Medienerziehung,
Campus Verlag, Frankfurt/New York 1979
- Eco U., Einführung in die Semiotik, Wilhelm Fink Verlag, München 1972
- Egger E., Die Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) und ihre Bemühungen um
Koordination auf dem Gebiet der Medienpädagogik, Referat an der
Tagung "Medienpädagogik in der Schweiz", Zürich 2./3.6. 1978
- Ehmer H.K. (Hrsg.),
Visuelle Kommunikation - Beiträge zur Kritik der Bewusstseins-
industrie, Verlag DuMont Schauberg, Köln 1971
- Ehmer H.K., Stellungnahme zum Thesenpapier: "Medienpädagogik" - was ist
das?,
in: medien + erziehung 2/1976
- Engelmann B./Zametzer H., Kommunikation und Handeln - Versuch zur Aktuali-
sierung der soziologisch-anthropologischen Dimension einer hand-
lungs- und kommunikationsorientierten Mediendidaktik,
in: Jugend-Film-Fernsehen 2/3/4/1974

- Enker J./Grünwald D./Kämpf-Jansen H./Sengstmann I., Projekt Illustrierte - Bericht, Kommentar und Materialien für Schule und Hochschule, Ana-bas Verlag Günter Kämpf KG, Giessen 1973
- Enzensberger H.M., Baukasten zu einer Theorie der Medien,
in: Kursbuch 20, Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M. 1970
- Enzensberger H.M./Michel K.M. (Hrsg.),
Kursbuch 24 - Schule, Schulung, Unterricht, Verlag Wagenbach,
Berlin 1971
- Erziehungsrat des Kantons Basel-Stadt, Beschluss über die Einführung der
Medienerziehung an den öffentlichen Schulen vom 9. Mai 1979
(unveröffentlicht)
- Esser A. (Hrsg.),
Handbuch Schulfernsehen - Ein Kompendium für Studium, Fortbildung
und Praxis, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1977
- Fachschaft am Publizistischen Seminar (der Universität Zürich), Medien-
pädagogik - Vom Fernsehen zum Lernen oder: Wer kontrolliert
die "geheimen Miterzieher"?, Fachschaft am Publizistischen Semi-
nar, Zürich 1975
- Faenza R., Wir fragen nicht mehr um Erlaubnis - Handbuch zur politischen
Videopraxis, Basis Verlag, Berlin 1975
- Feldmann E., Theorie der Massenmedien - Eine Einführung in die Medien-
und Kommunikationswissenschaft, Ernst Reinhardt Verlag, München
1972
- Feltes T., Kreative Methoden des Kurzfilmeinsatzes in der Kinder- und Ju-
gendarbeit,
in: medien PRAKTISCH 2/1978
- Fend H., Konformität und Selbstbestimmung, Beltz Verlag, Weinheim 1971
- Feusi J., Kleine Filmkunde, Verlag Pro Juventute, Zürich 1964
- Feusi J., Ziele der Filmerziehung - Ein Diskussionsvorschlag, o.O., o.J.,
(Manuskript, hektographiert)
- Fischer alternativ, Massenmedien spontan - Die Zuschauer machen ihr Pro-
gramm, Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt a.M. 1978
- Flehsig K.-H., Was ist ein Lernprojekt? (Referat), Institut für Unter-
richtsfragen und Lehrerfortbildung, Basel 1973 (ervielfältigt)
- Flehsig K.-H./Haller H.-D., Einführung in didaktisches Handeln - Ein
Lehrbuch für Einzel- und Gruppenarbeit, Ernst Klett Verlag, Stutt-
gart 1975

- Flemmer W., Kinder vor der Flimmerkiste - Ein Beratungsbuch für Eltern und Erzieher, Franz Ehrenwirth Verlag, München 1974
- Flossdorf B., Wie kommt die Wissenschaft zu ihrem Wissen?, in: Psychologie heute 5/1978
- Forschungszentrum - FAL des Pädagogischen Instituts der Universität Freiburg, Strategie zur Ausarbeitung eines normativen Zielgefüges auf der Grundlage des Zielebenenmodells (ZEM), o.O., o.J.
- Frehner P./Stalder Hp., Akzente für die Filmdiskussion und das Filmgespräch, in: Filmberater 7/1967
- Frehner P., Das Filmgespräch, Separatdruck aus Jugend und Bild 11/70, Verlag Pro Juventute, Zürich 1970
- Freire P., Pädagogik der Unterdrückten, Kreuz Verlag, Stuttgart/Berlin 1971
- Fröhlich A., Methoden und Kriterien der Filmernziehung in der französischen Schweiz, in: Tages-Anzeiger, Zürich, 1.8.1969
- Fröhlich A., Das neue ABC - Für Erkenntnis der sozialen Funktion der Medien, in: Zürcher AZ, 21.1.1970
- Fröhlich A., Die Tradition der Utopie, in: Cinema 4/1970
- Fröhlich A., Die auditiven, visuellen und audiovisuellen Unterrichtsmittel - Systematische Uebersicht, Lernpsychologische Wirkungen, Didaktische Konsequenzen, Beltz Verlag, Basel 1974
- Fröhlich A., Materialsammlung zum Unterrichtsprojekt "Numerus clausus" am Seminar Liestal, 1976 (ungedr.)
- Fröhlich A., Medienerziehung im Kanton Basel-Stadt - Bericht über die Erprobung eines Projekts, Institut für Unterrichtsfragen und Lehrerfortbildung, Basel 1977
- Fröhlich A./Hasler P./Meyer C./Ramseier E., Die Zeitung - ein medienpädagogischer Lehrgang, Comenius Verlag, Hitzkirch 1973 und 1976²
- Fröhlich W.D./Koszyk K., Die Macht der Signale - Information, Kommunikation und Gesellschaft, Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek b. Hamburg 1971
- Fuchs W./Reitberger R., Comics - Anatomie eines Massenmediums, Rowohlt Taschenbuch Verlag, Hamburg 1973

- Funke W./Horbelt R./Schill W./Schulz W. u.a., Thema: Massenmedien - Comics, Fernsehen, Schallplatten, Kinder- und Schulbücher als Unterrichtsgegenstand, Pro Schule Verlag, Düsseldorf 1974
- Gagné R.M., Die Bedingungen des menschlichen Lernens, Hermann Schroedel Verlag, Hannover 1970²
- Garlichs A./Heipke K./Messner R./Rumpf H., Didaktik offener Curricula, Beltz Verlag, Weinheim/Basel 1974
- Gemeinschaftswerk der Evangelischen Publizistik e.v. (Hrsg.), Videoarbeit II - medium-Nachdruck, Gemeinschaftswerk der Evangelischen Publizistik e.v., Frankfurt a.M., o.J.
- Giffhorn H., "Medienpädagogik" - was ist das? Thesen zur Erscheinungsform einer umstrittenen Disziplin, in: medien + erziehung 2/1976
- Gladon P., Das Filmgespräch - Kleiner Wegweiser für Jugendgruppenleiter, Schweizerische Arbeiterbildungszentrale, Bern 1967
- Graf M./Graf U., Eine Methode für die Gruppenarbeit mit Spielfilmen, in: Cinema 3/1975
- Graf U., Eine Methode zur ideologiekritischen Analyse von Unterrichtsfilmen, in: Schweizerische Lehrerzeitung Nr.52, 1973
- Graumann C.F. (Hrsg.), Handbuch der Psychologie, Bd.7, 1.Halbband: Sozialpsychologie, Hogrefe, Göttingen 1969
- Grasser A./Klein F./Lüssmann H./Müller-Egloff P./Schulz-Merkel A./Sommer E., Fernsehfiel oder "Ich mach' mir mein Fernsehen selbst", Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1973
- Groddeck N., Was heisst "erfahrungsoffenes Lernen"?, in: Grundschule 10/1978
- Gronemeyer R., Konsumgesellschaft - Texte und Materialien zur Gesellschaftslehre der Sekundarstufen, Verlag Urban & Schwarzenberg, München/Berlin/Wien 1976
- Grünewald D./Sengstmann I., Visuelle Kommunikation in der Schule - Zur Didaktik eines neuen Unterrichtsfaches, Pro Schule Verlag, Düsseldorf 1973
- Gstettner P., Handlungsforschung unter dem Anspruch diskursiver Verständigung - Analyse einiger Kommunikationsprobleme, in: Zeitschrift für Pädagogik 3/1976
- Haala E., ...und wieder einmal Medienerziehung, in: multimedia 3/1979

- Haarmann D./Schwartz E. (Hrsg.),
Mediengebrauch in der Grundschule - Probleme, Modelle, Beispiele,
Arbeitskreis Grundschule e.V., Frankfurt a.M. 1977
- Habermas J./Luhmann N., Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie,
Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M. 1971
- Hackforth J., Die Wirkung der Massenmedien - globale Antworten gibt es
nicht,
in: Media Perspektiven 11/1976
- Halbfas H./Maurer F./Popp W. (Hrsg.),
Lernwelten und Medien, Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1976
- Hartwig H., Sehen lernen - Kritik und Weiterarbeit am Konzept Visuelle Kommu-
nikation, Verlag DuMont Schauberg, Köln 1976
- Hasler P., Medienerziehung, Schriftenreihe zur Film- und Fernseherziehung,
Pro Juventute, Zürich 1972
- Hasler P., Der Kanton Zürich hat die Medienpädagogik nicht erfunden -
Kritische Bemerkungen zum Jahrbuch 1973/74 der Schweizerischen
Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren,
in: Zoom/Filmberater 13/1976
- Haug W.F., Warenästhetik, Sexualität und Herrschaft - Gesammelte Aufsätze,
Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt a.M. 1972
- Heiner A./Noltenius R./Schmitt G./Wolff W., Soziale Kommunikation - Fächer-
übergreifendes Curriculum Deutsch/Sozialkunde für die Sekundar-
stufe I, J.B.Metzler Verlag, Stuttgart 1976
- Heinrichs H. (Hrsg.),
Lexikon der audiovisuellen Bildungsmittel, Kösel-Verlag, München
1971
- Heipke K./Messner R., Curriculumentwicklung unter dem Anspruch praktischer
Theorie,
in: Zeitschrift für Pädagogik 3/1973
- Held K., Kommunikationsforschung - Wissenschaft oder Ideologie? Materialien
zur Kritik einer neuen Wissenschaft, Carl Hanser Verlag, München
1973
- Heidt E.U., Medien und Lernprozesse - Das Problem einer Medienklassifika-
tion im Zusammenhang didaktischer Modelle und lernpsychologischer
Forschung, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1976
- Hellmich A. (Hrsg.),
Projekte in der Vorschule - Unterrichtsprojekte und Schwerpunkte
der vorschulischen und schulischen Arbeit, Beltz Verlag, Wein-
heim und Basel 1975

- Hentig von H., Cuernavaca oder: Alternativen zur Schule?, Ernst Klett Verlag, Stuttgart/Kösel Verlag, München 1971
- Hentig von H., Was ist eine humane Schule? - Drei Vorträge, Carl Hanser Verlag, München/Wien 1976
- Hoekstra H., Kommunikationstrainings: Aenderung personaler und sozialer Kommunikation,
in: labi-info 2/1974
- Hoekstra H., Lebenserfahrung und Lebensbewältigung - Die Fernsehsendereihe Heel de Mens der KRO (Niederlande), Internationale Arbeitsgemeinschaft für Kommunikationspädagogik, o.O. (1978) (hektogr.)
- Hoekstra H., Therapeutische Kommunikation und Kommunikationspädagogik, Amstelveen 1979 (Thesenpapier, hektogr.)
- Holzer H., Kinder und Fernsehen - Materialien zu einem öffentlich-rechtlichen Dressurakt, Carl Hanser Verlag, München 1974
- Holzer H., Zum Thema "Medienpädagogik" - zum Beispiel "Fernsehen",
in: medien + erziehung 3/1976
- Hüther J./Breuer K.-D.R./Schorb B. (Hrsg.),
Neue Texte Medienpädagogik, Ehrenwirt Verlag, München 1979
- Hund W.D., Kommunikation in der Gesellschaft, Europäische Verlagsanstalt, Frankfurt a.M. 1970
- Hund W.D. (Hrsg.),
Kommunikationstopologie - Exemplarische Figuren gesellschaftlicher Nachrichtenvermittlung, Europäische Verlagsanstalt, Frankfurt a.M. 1973
- Hund W.D., Ware Nachricht und Informationsfetisch - Zur Theorie der gesellschaftlichen Kommunikation, Hermann Luchterhand Verlag, Darmstadt und Neuwied 1976
- Hunziker P., Erziehung zum Ueberfluss - Soziologie des Konsums, Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1972
- Huter A., Zur Situation der Medienpädagogik,
in: multimedia 15/1974
- Illich I., Schulen helfen nicht - Ueber das mythenbildende Ritual der Industriegesellschaft, Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek b. Hamburg 1972
- Ingendahl W. u.a., Handlungsorientierter Deutschunterricht, rpi-Diskussion 4, Quelle und Meyer, Heidelberg 1977

- Initiativgruppe Solingen, Schule ohne Klassenschranken - Entwurf einer Schulkooperative, Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek b.Hamburg 1972
- Institut für experimentelle Kunst und Aesthetik, Aesthetik und Kommunikation - Beiträge zur politischen Erziehung, Heft 14/74, Rowohlt Verlag, Reinbek b.Hamburg 1974
- Institut für Unterrichtsfragen und Lehrerfortbildung, Soziales Lernen - Vorüberlegungen, Materialien und Thesen, Basel o.J. (fotokop.)
- Internationale Arbeitsgemeinschaft für Bildungsmedien, AV-Medien in der Vorschulerziehung - Internationaler Kongress 1974, Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht, Grünwald 1974
- Internationale Arbeitsgemeinschaft für Kommunikationspädagogik (IAK), Selbstverständnis der IAK und ihrer Tätigkeit, Graz o.J. (Prospekt)
- Issing L.J./Knigge-Illner H. (Hrsg.), Unterrichtstechnologie und Mediendidaktik - Grundfragen und Perspektiven, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1976
- Jentzsch P. u.a., Bilder und Wirklichkeit I - Illustrierte, Comics, Fernsehen - Arbeitsreihen Deutsch, Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1974
- Kaiser A./Kaiser F.-J. (Hrsg.), Projektstudium und Projektarbeit in der Schule, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn/Obb.1977
- Keilwerth J., Projektunterricht, in: Sektor Erziehung 6/1978
- Keith W.M., Kommunikationswissenschaft und Unterrichtstechnologie, in: AV-Forschung 12/1974
- Kelmer O./Stein A., Im Schussfeld des Bildschirms, in: Psychologie heute 11/1975
- Kerkhoff I., Literaturunterricht, Didaktik und Theorie am Beispiel der Comics, Anabas Verlag, Giessen 1975
- Kerstiens L., Filmerzziehung - Eine Einführung in die Filmpädagogik, Verlag Aschendorff, Münster Westfalen 1968³
- Kerstiens L., Medienkunde in der Schule - Pädagogische Voraussetzungen, didaktische Grundfragen, methodische Ratschläge, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1968
- Klafki W. u.a., Erziehungswissenschaft, Band 1 - 3, Fischer Bücherei GmbH, Frankfurt a.M. 1970 + 1971

- Klafki W./Lingelbach K.Ch./Nicklas H.W. (Hrsg.),
Probleme der Curriculumentwicklung - Entwürfe und Reflexionen,
Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt a.M. 1972
- Klafki W., Handlungsforschung im Schulfeld,
in: Zeitschrift für Pädagogik 3/1973
- Klafki W., Probleme einer Neukonzeption der Didaktischen Analyse,
in: Schweiz.Lehrerzeitung 25/1978
- Klafki W./Gunter O./Schulz W., Didaktik und Praxis, Beltz Verlag, Weinheim
und Basel 1977
- Klein F./Müller-Egloff P., Zeitungsfibel oder "Ich mach' mir meine Zeitung
selbst", Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1975
- Kline F.G./Tichener P.J. (Hrsg.),
Current Perspectives in Mass Communication Research, SAGE Publi-
cations, Beverly Hills/London 1972 (übersetzter Auszug, fotokop.)
- Knilli F. (Hrsg.),
Die Unterhaltung der deutschen Fernsehfamilie - Ideologiekritische
Kurzanalysen von Serien, Carl Hanser Verlag, München 1972³
- Knödler-Bunte E., Visuelle Kommunikation - Massenmedien und Schule im Un-
terricht,
in: Hofmann H., Perspektiven der kommunalen Kulturpolitik,
Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M. 1974
- Knoll J.H./Hüther J. (Hrsg.),
Medienpädagogik, Nymphenburger Verlagshandlung, München 1976
- Kögel W., Randbemerkungen zur Medienpädagogik von gestern und heute,
in: medien + erziehung 2/1978
- Kölblinger J./Geretschläger I., Massenmedien - Anregungen, Modelle, Infor-
mationen zur Medienerziehung ab der Grundschule, Verlag Ivo Haas,
Salzburg 1977
- König R. (Hrsg.),
Handbuch der empirischen Sozialforschung, Bd.2, Ferdinand Enke
Verlag, Stuttgart 1969
- Kost F., Das Projekt - Zur Geschichte und aktuellen Diskussion eines di-
daktischen Begriffs, Lizentiatsarbeit am Päd.Institut der Univer-
sität Zürich, Zürich 1976 (fotokop.)
- Koszyk K./Pruys K.H., Wörterbuch zur Publizistik, Deutscher Taschenbuch
Verlag, München 1969
- Kowalski K., Die Wirkung visueller Zeichen - Analysen und Unterrichtsbei-
spiele für die Sekundarstufe I, Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1975

- Krauth G., Erziehung, Öffentlichkeit und Medien,
in: betrifft: erziehung 2/1975
- Kuchenbuch I., Filmanalyse - Theorien, Modelle, Kritik, Prometh Verlag,
Köln 1978
- Kübler H.-D., Grundlegung einer subjektorientierten Fernsehpädagogik -
Postulate und Lernziele gegenwärtiger Fernsehpädagogik,
in: medien + erziehung 2/1977
- Kunczik M., Gewalt im Fernsehen - Eine Analyse der potentiellen krimino-
genen Effekte, Böhlau-Verlag, Köln/Wien 1975
- Künnemann H., Kinder und Kulturkonsum - Ueberlegungen zu bewältigten und
unbewältigten Massenmedien unserer Zeit, Beltz Verlag, Weinheim
und Basel 1972
- Langenbacher W.R., "Medienpädagogik" - was ist das?
in: medien + erziehung 3/1976
- Lattmann U.P., Lernziele und Unterrichtsvorbereitung - EBAC-Projekt,
Pädagogisches Institut Universität Freiburg 1971
- Lepper U., Die Tageszeitung im Unterricht - Praxis des politischen Unter-
richts, Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt a.M./Berlin/München
1970³
- Mager R.F., Lernziele und Programmierter Unterricht, Verlag Julius Beltz,
Weinheim/Basel/Berlin 1965
- Maletzke G., Psychologie der Massenkommunikation, Verlag Hans Bredow-
Institut, Hamburg 1963
- Maletzke G., Grundbegriffe der Massenkommunikation, Institut für Film und
Bild in Wissenschaft und Unterricht, München 1964
- Marcuse H., Der eindimensionale Mensch, Hermann Luchterhand Verlag, Neu-
wied und Berlin 1967
- Marthy B., Publizistikwissenschaft - Wissenschaftstheoretische Grundlage
und Theorierahmen, Juris Verlag, Zürich 1971
- Maser S., Grundlagen der allgemeinen Kommunikationstheorie - Eine Einfüh-
rung in ihre Grundbegriffe und Methoden, Verlag W.Kohlhammer,
Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1971
- Mayrhofer H./Zacharias W., Aesthetische Erziehung - Lernorte für Wahrneh-
mung und soziale Kreativität, Rowohlt Taschenbuch Verlag, Rein-
bek b.Hamburg 1976
- Mayrhofer H./Zacharias W., Projektbuch Aesthetisches Lernen, Rowohlt Ta-
schenbuch Verlag, Reinbek b.Hamburg 1977

- McLuhan M./Fiore Q., Das Medium ist Massage, Verlag Ullstein, Frankfurt a.M./Berlin 1969
- Medienpädagogik-Zentrum (Hrsg.),
Zur Theorie und Praxis politisch-pädagogischer Medienarbeit,
Medienpädagogik-Zentrum, Hamburg 1976
- Medienpädagogik-Zentrum (Hrsg.),
Hamburger Medienzentren, Video Magazin 10/11/1978
- Menningen W., Fernsehen - Unterhaltungsindustrie oder Bildungsinstitut,
Verlag W.Kohlhammer, Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1971
- Menningen W., Abendschule der Nation - Fernsehen, Massenmedium oder Herrschaftsinstrument?, Bonn Aktuell, Stuttgart 1975
- Merkert R., Von der Medien- zur Kommunikationspädagogik,
in: medium 5/1973
- Merten K., Von den Schwierigkeiten der Kommunikationsforschung - Eine Analyse, eine Kritik und eine Alternative zur Wirkungsforschung,
in: Bertelsmann Briefe 95/1978
- Messmer R., Fernsehen - Ein Seminarmodell in drei Teilen für Referenten in der Jugend- und Erwachsenenbildung, Medienpädagogisches Institut der Erzdiözese Freiburg, Freiburg i.Br. 1979
- Messner R., Planung des Lehrers und Handlungsinteressen der Schüler im offenen Unterricht,
in: Westermann Pädagogische Beiträge 30/1978
- Metken G., Comics, Fischer Bücherei, Frankfurt a.M. und Hamburg 1970
- Meyer C., Stellungnahme zum "Konzept für eine Medienpädagogik" im Jahrbuch 1973/74 der EDK, Zürich 1976 (unveröffentl.Manuskript,fotokop.)
- Meyer P., Medienpädagogik - Entwicklung und Perspektiven, Hochschulschriften Erziehungswissenschaft Bd.5, Verlag Anton Hain, Königstein 1978
- Michaelis H.-J., Projektorientierter Unterricht - Möglichkeit zur Öffnung der Schule, Westermann Pädagogische Beiträge 30/1978
- Minsel W.-R. (Hrsg.),
Curriculum und Lehrplan, Studienprogramm Erziehungswissenschaft, Bd.2, Urban & Schwarzenburg, München/Wien/Baltimore 1978
- Mitscherlich A., Massenpsychologie ohne Ressentiment - Sozialpsychologische Betrachtungen, Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M. 1972
- Mollenhauer K., Theorien zum Erziehungsprozess, Juventa Verlag, München 1972

- Moser H., Handlungsorientierte Curriculumforschung - Ueberlegungen zum gegenwärtigen Stand der Curriculumsdiskussion, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1974
- Moser H., Aktionsforschung als kritische Theorie der Sozialwissenschaften, Kösel Verlag, München 1975
- Moser H., Anspruch und Selbstverständnis der Aktionsforschung, in: Zeitschrift für Pädagogik 3/1976
- Moser H., Methoden der Aktionsforschung, Kösel-Verlag, München 1977a
- Moser H., Praxis der Aktionsforschung, Kösel-Verlag, München 1977b
- Mundzeck H., Kinder lernen fernsehen - Was, wann, wie lange und wozu?, Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek b.Hamburg 1973
- Mundzeck H./Schneider W., Praktische Medienerziehung - Beispiele und Anregungen für Lehrer und Erzieher, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1979
- Müller C.W./Riechert A., Publizistik und Pädagogik, Verlag Volker Spiess, Berlin 1969
- Noelle-Neumann E./Schulz W. (Hrsg.), Publizistik, Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt a.M. 1971
- Novak, Visuelle Bildung - ein Beitrag zur Didaktik der Film- und Fernseh-erziehung, Neckar Verlag, Villingen 1967
- Otto G., Projekt, Institut für Unterrichtsfragen und Lehrerfortbildung, Basel 1973 (vervielfältigtes Referat)
- Ottomeyer R., Anthropologieproblem und marxistische Handlungstheorie - Kritisches und Systematisches zu Sevé, Duhm, Schneider und zur Interaktionstheorie im Kapitalismus, Focus-Verlag, Giessen 1976
- Paech J., Film- und Fernsehsprache I - Texte zur Entwicklung, Struktur und Analyse der Film- und Fernsehsprache, Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt a.M./Berlin/München 1975
- Paech J. (Hrsg.), Schülerfernsehen - Didaktik der Massenkommunikation 3, J.B.Metzler Verlag, Stuttgart 1977
- Pawek K., Das optische Zeitalter - Grundzüge einer neuen Epoche, Walter Verlag, Olten/Freiburg i.Br. 1963
- Peters J.M.L., Grundlagen der Filmerziehung, Juventa Verlag, München 1963
- Pfeiffer K., Unsere Kinder vor dem Bildschirm - Pädagogische Ratschläge für die Nutzung von Film, Funk und Fernsehen, Verlag Herder, Freiburg/Basel/Wien 1974

- Pleyer P., Informationen zur Massenkommunikationslehre, Arbeitshefte zur Medienpädagogik, Verlag C.J.Fahle, Münster (Westf.) 1974
- Portmann S., Medienpädagogik - Die Entwicklung ihrer pädagogischen Zielsetzungen, Nachschrift eines Vortrags, gehalten am 48.Kurs der Stiftung Lucerna, 1974 (ungedr.Manuskript, fotokop.)
- Probst I./Hasler P., Film + Fernsehen - Technik und Gestaltung der Bildtonmedien, Pro Juventute Verlag, Zürich 1973
- Projektgruppe am Institut für Kommunikationswissenschaft der Universität München, Politische Kommunikation - Eine Einführung, Verlag Volker Spiess, Berlin 1976
- Projektgruppe Mediencurriculum, Entwicklung eines Curriculums zum Thema Massenmedien - Zwischenbericht des Forschungsprojekts, Wissenschaftliches Institut für Jugend- und Bildungsfragen in Film und Fernsehen, (München 1976)
- Prokop D., Soziologie des Films, Hermann Luchterhand Verlag, Neuwied und Berlin 1970
- Prokop D., Massenkommunikationsforschung, 1: Produktion, Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt a.M. 1972
- Raab E./Rademaker H., Curricula im Erprobungsprogramm, in: betrifft: erziehung 1/1976
- Ramseier E., Sind Sie auch...? oder: Konsumieren ist des Bürgers erste Pflicht!, Gewerbeschüler Leseheft 47/4, Verlag Gewerbeschüler Sauerländer, Aarau 1969
- Ramseier E., Begriffe und Thesen aus der Informationssoziologie, in: av-bulletin 10/1971
- Ramseier E., Schulische und auserschulische Medienarbeit, Arbeitsblatt 1979 (fotokop.)
- Ramseier E., Medienerziehung - Rahmenplan für die verschiedenen Schulstufen und -typen, 1974 (fotokop.)
- Ramseier E., Wahrnehmung / Kommunikation, Arbeitsblatt, Seminar Liestal, 1978 (vervielf.)
- Raschle C., Die Bedeutung von Lernzielen und Taxonomien für die Wahl der Unterrichtsmittel, Seminararbeit Universität Freiburg i.Ue. 1972 (fotokop.)
- Rathenow H.-F., Werbung - Didaktische Modelle, Sekundarstufe I, Colloquium Verlag, Berlin 1972
- Rathmayr B., Ein neues Selbstverständnis der Aktionsforschung?, in: Zeitschrift für Pädagogik 3/1976

- Realschule Basel, Projektartiges Lernen in der Realschule - Ein Papier für die Lehrplanarbeit RSB, Basel (1979), (fotokop.)
- Reimer E., Schafft die Schule ab! - Befreiung aus der Lernmaschine, Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek b.Hamburg 1972
- Richter H.E., Lernziel Solidarität, Rowohlt Verlag, Reinbek b.Hamburg 1974
- Röhrs H. (Hrsg.), Didaktik, Akademische Verlagsgesellschaft, Frankfurt a.M. 1971
- Rombach H. (Hrsg.), Herder Lexikon der Pädagogik, Band I-IV, Verlag Herder, Freiburg/Basel/Wien 1970f
- Roth H., Schule als optimale Organisation von Lernprozessen, in: Döring K.W., Lehr- und Lehrmittelforschung, Beltz Verlag, Weinheim/Berlin/Basel 1971
- Roth H./Blumenthal A. (Hrsg.), Auswahl: Didaktische Analyse, Hermann Schrödel Verlag, Hannover 1969¹⁰
- Rück H., Thesen zum Referat: Kränkende und heilende Möglichkeiten der Kommunikation oder Kommunikative Kränkung und Heilung als Lebensproblem, o.O., (1979) (hektograf.)
- Rüden von P./Schmid W., Medienpädagogik - Kritische Information, Wilhelm Fink Verlag, München 1978
- Saxer U., Kanton Zürich will die Medienpädagogik institutionell fördern, in: Zoom/Filmbereiter 20/1976
- Saxer U., Institutionelle Systeme der Massenkommunikation und das Mediensystem der Schweiz, Referat, Pestalozzianum, Zürich 1977 (hektograf.)
- Saxer U., Die Massenmedien im Leben der Schüler - Ergebnisse einer Untersuchung im Kanton Zürich, Referat, 1978 (hektograf.)
- Schaaf M., Medienpädagogik - Begriffe, Bereiche, Bezüge, av-Medienpädagogik 1, Bundesarbeitsgemeinschaft für Jugendfilmarbeit und Medienerziehung, Aachen 1977
- Schaar E., Diskussion Medienpädagogik - "Medienpädagogik" - was ist das?, in: medien + erziehung 2/1976
- Schäfer K.H./Schaller K., Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik, Verlag Quelle & Meyer, Heidelberg 1971
- Schedler M. (Hrsg.), Kinderfernsehen anders - Entwürfe zu einem emanzipatorischen Fernsehen, Verlag M.DuMont Schauberg, Köln 1975

- Schmidbauer W., Homo consumens - Der Kult des Ueberflusses, Deutsche Verlagsanstalt, Stuttgart 1972
- Schneider F., Die Zeitung im Unterricht der Grundschule, Verlag R.Oldenbourg, München 1972
- Schorb A.O., "Medienpädagogik" - was ist das?,
in: medien + erziehung 3/1976
- Schorb B., Medienpädagogik - eine Summe von Aufgaben,
in: medien + erziehung 3/1976
- Schorb B./Mohn E./Schopp M./Köhler M./Deufel L., Die Entwicklung eines Curriculum zum Thema Massenmedien,
in: medien + erziehung 4/1976
- Schramm W., Grundfragen der Kommunikationsforschung, Juventa Verlag, München 1973
- Schrey D. u.a., Bilder und Wirklichkeit II - Sport, Politik, Wissenschaft in Presse und Fernsehen - Arbeitsreihen Deutsch, Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1975
- Schuhmacher H., Wo Fernsehen aufhört, fängt Video an, telewissen, Darmstadt 1976
- Schulsynode des Kantons Basel-Stadt, Vernehmlassung des Erziehungsdepartements "Bericht zur Medienerziehung im Kt.BS", 1979 (unveröffentl.)
- Schulz W., Das Projekt - Chancen und Grenzen einer Lehr-Lern-Form in Schulunterricht und Lehrerbildung, Institut für Unterrichtsfragen und Lehrerfortbildung, Basel 1973 (vervielfältigt)
- Schulz W., Medienerziehung im Kindergarten - Entwurf eines Lehrplans, Institut für Unterrichtsfragen und Lehrerfortbildung, Basel 1979 (fotokop.)
- Schwarz R. (Hrsg.)
Didaktik der Massenkommunikation 1, Manipulation durch Massenmedien - Aufklärung durch Schule?, J.B.Metzler Verlag, Stuttgart 1974
- Schwarz R., Didaktik der Massenkommunikation 2, Materialien zum Fernsehunterricht, J.B.Metzler Verlag, Stuttgart 1976
- Schweim L., Projektorientierter Unterricht - Lernen gegen die Schule?,
in: betrifft: erziehung 1/1975
- Schweingruber R., Das Projekt in der Schule - Ein unterrichtsbegleitendes Arbeitsbuch für Lehrer, Verlag Paul Haupt, Bern 1979
- Schweizerische Arbeitsgemeinschaft Jugend und Film, Filmerziehung in der Schweiz, in: Jugend und Bild 2/1966

- Schweizerische Arbeitsgemeinschaft Jugend und Film, Stellungnahme zum "Zusammenfassenden Bericht der Kommission zum Studium des Ausbaus der Filmerziehung im Kanton Zürich", Schweizerische Arbeitsgemeinschaft Jugend und Film, Zürich 1969 (vervielfältigt)
- Schweizerische Arbeitsgemeinschaft Jugend und Massenmedien, Medienerziehung in den Schweizer Schulen, Zürich 1974
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Hrsg.), Medienpädagogik in der Schweiz - Jahrbuch 1973/74 der EDK, Verlag Huber, Frauenfeld 1975
- Seesslen-Hurler B./Seesslen G., Von Warenwerten umzingelt - Ueber die Medien-Multiplikation in der Kinder-Unterhaltung, in: medium 7/1979
- Seiffert H., Information über die Information, Verlag C.H.Beck, München 1970²
- Seiffert H., Einführung in die Wissenschaftstheorie, Band 1 + 2, Verlag C.H.Beck, München 1971³
- Silbermann A./Krüger U.M., Soziologie der Massenkommunikation, Verlag W.Kohlhammer, Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1973
- Sliwka K., Aspekte zum Unterrichtsfeld Bildende Kunst/Visuelle Kommunikation - über die Inhalte Mensch und Gesellschaft, Verlag M. DuMont Schauberg, Köln 1971
- Speichert H. (Hrsg.), Kritisches Lexikon der Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik, Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek b.Hamburg 1975
- Stalder HP., Filmdiskussion, Separatdruck aus Jugend und Bild 10/71, Verlag Pro Juventute, Zürich 1971
- Stalder HP., Medienerziehung, in: Cinema 3/1975
- Steinbach D. u.a., Kulturproduktion und Wirklichkeit - Texte zum Rollenbild der Frau - Arbeitsreihe Deutsch, Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1974
- Steinbuch K., Die informierte Gesellschaft - Geschichte und Zukunft der Nachrichtentechnik, Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek b.Hamburg 1972⁴
- Steiner A.A., Massenmedien in Unterricht und Erziehung - Grundlagen und Unterrichtsbeispiele zu Presse, Film, Fernsehen, Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt a.M./Berlin/Bonn/München 1969

- Steinmann N., Kind und Fernsehen - Studie über das Fernseh- und Freizeitverhalten der Kinder in der Schweiz, Schweizerische Radio- und Fernsehgesellschaft, Bern 1972
- Stemmler T.N., Psychologische Mechanismen in der Massenkommunikation, Referat, (8.Feb.) 1972 (fotokop.)
- Stickelmann B./Zehrfeld K., Bericht über projektorientierte Unterrichtsprozesse, in: Beiträge zur Bildungstechnologie 4/1973
- Stosberg M., Analyse der Massenkommunikation: Einstellungsmessung, Bertelsmann Universitätsverlag, Düsseldorf 1972
- Stubenrauch H., Projektorientiertes Lernen im Widerspruch des Systems, in: betrifft: erziehung 1/1975
- Stuke F.R. (Hrsg.),
Kommunikationspädagogik - Theorie und Praxis, Institut für Publizistik der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster, Hagen 1978
- Stuke F.R./Lerg-Kill U./Zimmermann D., "Kommunikationslehre" oder Heilslehre?,
in: aula 5/1972
- Stuke F.R./Heiks M. (Hrsg.),
Medienpädagogik/Kommunikationslehre - Einführung in medienpädagogische Fragestellungen, Institut für Publizistik der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster, Hagen 1977
- Stuke F.R./Westerbarkey J. (Hrsg.),
Medienpädagogik am IFP 1973/74, Fernuniversität Gesamtschule, Hagen 1978
- Stuke F.R./Zimmermann D., Praktische Kommunikationslehre, Arbeitshefte zur Medienpädagogik, Verlag C.J.Fahle, Münster (Westf.) 1975
- Stuke F.R./Zimmermann D., Medium Fernsehen - Eine Studie zum Problemkreis Medienpädagogik und Schulfernsehen am Beispiel einer Felduntersuchung, Verlag Regensberg, Münster 1976
- Sturm H., Masse-Bildung-Kommunikation, Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1968
- Sturm H. (Hrsg.),
Methoden der Medienwirkungsforschung, Schriftenreihe Internationales Zentralinstitut für das Jugend- und Bildungsfernsehen, Nr.9, Verlag Dokumentation, München 1976
- Sturm H., Medienspezifische Wirkungen des Fernsehens - pädagogische Konsequenzen, Sonderdruck aus der Schweiz. Lehrerzeitung 24/1977

- Sturm H. u.a., Grundlagen einer Medienpädagogik - Zürcher Beiträge zur Medienpädagogik, Klett & Balmer Verlag, Zug 1979
- Suin de Boutemard B., Schule, Projektunterricht und soziale Handlungsperformanz - Eine wissens-soziologische und handlungstheoretische Untersuchung, Wilhelm Fink Verlag, München 1975a
- Suin de Boutemard B., 75 Jahre Projektunterricht,
in: betrifft: erziehung 2/1975b
- Teichert W., Dem Publikum auf der Spur - Ueber neue Untersuchungen zur Mediennutzung und Medienwirkung,
in: Bertelsmann Briefe, Heft 87/1976
- Thiele J., Zur gegenwärtigen Situation der Medienpädagogik - Vorschläge zur Revision vorliegender Ansätze,
in: Die Deutsche Schule 3/1977
- Thull M., Fernsehkunde in der Schule - Beispiele für die Praxis, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn/Obb. 1977
- Tillmann K.-J., Unterricht als soziales Erfahrungsfeld - Soziales Lernen in der Institution Schule, Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt a.M. 1976
- Tröger W., Medienpädagogik,
in: medien + erziehung 3/1976
- Tütken H., Geschlossenes Curriculum - Offenes Curriculum,
in: Westermanns Pädagogische Beiträge 30/1978
- Umhang T., Entwicklung der Medienerziehung,
in: Cinema 3/1975a
- Umhang T., Medienerziehung auf neuen Wegen,
in: National-Zeitung, 29.Nov. 1975b
- Vettiger H., Gruppenunterricht, Pädagogischer Verlag Schwann, Düsseldorf 1977
- Vogg G./Böhm W., Massenmedien - Literatur zur Medienpädagogik und politischen Bildung, Landeszentrale für politische Bildung Nordrhein-Westfalen/Wissenschaftliches Institut für Jugend- und Bildungsfragen in Film und Fernsehen, München/Düsseldorf 1971
- Wagner H., Ziel einer Kommunikationspädagogik (II),
in: multimedia 24/1974
- Wasem E., Medien der Öffentlichkeit, Pädagogischer Verlag Schwann, Düsseldorf 1969
- Wasem E., Medienpädagogik,
in: medien + erziehung 3/1976

- Watzlawick P./Beavin J.H./Jackson D.D., Menschliche Kommunikation - Formen, Störungen, Paradoxien, Verlag Hans Huber, Bern/Stuttgart/Wien
- Wellenreuther M., Handlungsforschung als naiver Empirismus? - Ein flexibles Modell "theoriegeleiteter" Handlungsforschung, in: Zeitschrift für Pädagogik 3/1976
- Welzel S., Literaturverzeichnis Massenmedien - Ausgewählte deutschsprachige Veröffentlichungen mit Annotationen, Arbeitszentrum Jugend Film Fernsehen e.V., München 1976
- Wember B., Objektiver Dokumentarfilm? - Modell einer Analyse und Materialien für den Unterricht, Colloquium Verlag, Berlin 1972
- Wember B., Wie informiert das Fernsehen? - Ein Indizienbeweis, List Verlag, München 1976
- Wermke J., Wozu Comics gut sind?! - Theorie, Kritik, Geschichte, Scriptor Verlag, Kronberg Taurus 1973
- Westermanns Pädagogische Beiträge, Themennummer "Projektorientierter Unterricht", Heft 30/1978
- Wodraschke G. (Hrsg.), Medienpädagogik und Kommunikationslehre, Verlag Oelschläger, München 1979
- Wolff J., Bild und Schlagzeile als Informationsträger - Praxis des politischen Unterrichts, Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt a.M. 1972
- Zöchbauer F., Neue Aspekte und Gesprächsformen der Kommunikationserziehung, in: av-bulletin 2/1974
- Zöchbauer F., Manipulation und Macht, Hoheneck Verlag, Hamm 1975
- Zöchbauer F., Lehrgang: Fernseherziehung - Oberstufe, Bundesstaatliche Hauptstelle für Lichtbild und Bildungsfilm, Wien o.J.a
- Zöchbauer F., Lehrgang: Filmerzziehung - Oberstufe, Bundesstaatliche Hauptstelle für Lichtbild und Bildungsfilm, Wien o.J.b
- Zöchbauer F./Hoekstra H., Sensibilisierungstraining in Massenkommunikation und Gruppendynamik, in: AV-Praxis 3/1972
- Zöchbauer F./Hoekstra H., Kommunikationstraining - Ein Erfahrungsbericht, Verlag Quelle & Meyer, Heidelberg 1974

2. Verzeichnis der in der Bibliographie erwähnten Periodica

aula

Fachzeitschrift Arbeitsmittel, Unterrichtshilfen, Lehrmittel;
Hrsg.: Fritz Otto, Coburg

av-bulletin (bis 1972: Jugend und Bild)

Schweizerische Zeitschrift für Unterrichtstechnologie und Medienpädagogik; Hrsg.: Schweizerische Koordinationsstelle für audiovisuelle Unterrichtsmittel und Medienpädagogik, Zürich

AV-Forschung

Audiovisuelle Unterrichtsmedien in der erziehungswissenschaftlichen Arbeit; Hrsg.: Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht, München

AV-Praxis

Zeitschrift für audiovisuelle Kommunikation in der Pädagogik;
Hrsg.: Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht, München

Basler Schulblatt

Hrsg.: Erziehungsdepartement und Schulsynode, Basel

Beiträge zur Bildungstechnologie

Hrsg.: Bildungstechnologisches Zentrum GmbH (BTZ), Wiesbaden

Bertelsmann Briefe

Hrsg.: Bertelsmann Verlag, Gütersloh

betrifft: erziehung

Hrsg.: Verlag Julius Beltz, Weinheim und Basel

Cinema

Unabhängige schweizerische Filmzeitschrift;
Hrsg.: Arbeitsgemeinschaft Cinema, Zürich

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft und Gestaltung der Schullwirklichkeit; Hrsg.: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Frankfurt a.M.

Filmberater (ab 1973: ZOOM/Filmberater)

Hrsg.: Filmkommission des Schweizerischen Katholischen Volksvereins, Zürich

Grundschule

Zeitschrift für die Grundstufe des Schulwesens;
Hrsg.: E.Schwartz, Frankfurt a.M.

Jugend-Film-Fernsehen (ab 1976: medien + erziehung)

Massenkommunikation und Pädagogik; Hrsg.: Arbeitszentrum Jugend-Film-Fernsehen, Wissenschaftliches Institut für Jugend- und Bildungsfragen in Film und Fernsehen, München

Jugend und Bild (ab 1973: av-bulletin)

Offizielles Bulletin der Schweizerischen Arbeitsgemeinschaft Jugend und Massenmedien (AJM); Hrsg.: AJM, Zürich

Kunst und Unterricht

Zeitschrift für alle Bereiche der ästhetischen Erziehung; Hrsg.: Friedrich Verlag, Velber b.Hannover

labi-info

Hrsg.: Landesbildstelle Westfalen, Zentralstelle für audiovisuelle Medien, Münster

media perspektiven

Hinweisdienst; Hrsg.: Bayerische Rundfunkwerbung GmbH, München

medium

Zeitschrift für Hörfunk, Fernsehen, Film, Presse; Hrsg.: Gemeinschaftswerk der Evangelischen Publizistik e.V., Frankfurt a.M.

medien PRAKTISCH

Hrsg.: Gemeinschaftswerk der Evangelischen Publizistik e.V., Fachbereich Film, Bild, Ton, Frankfurt a.M.

medien + erziehung (bis 1975: Jugend-Film-Fernsehen)

Hrsg.: Institut Jugend-Film-Fernsehen, München

multimedia

Hrsg.: Katholisches Zentrum für Massenkommunikation, Wien

Neue Sammlung

Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft; Hrsg.: H.Becker u.a., Verlagsgemeinschaft E.Klett/J.G.Cotta'sche Buchhandlung GmbH, Stuttgart

psychologie heute

Hrsg.: Verlag Julius Beltz, Weinheim und Basel

Schweizerische Lehrerzeitung

Zeitschrift für Bildung, Schule und Unterricht; Hrsg.: Schweizerischer Lehrerverein, Zürich

Sektor Erziehung

Hrsg.: Gewerkschaft Erziehung, Basel

Video Magazin

Hrsg.: Medienladen, Hamburg

Westermanns Pädagogische Beiträge
Hrsg.: Georg Westermann Verlag, Braunschweig

Zeitschriftenspiegel
(regelmässige Beilage zu "multimedia", s.dort)

Zeitschrift für Pädagogik
Hrsg.: Verlag Julius Beltz, Weinheim und Basel

ZOOM/Filmbereiter
Illustrierte Halbmonatsschrift für Film, Radio, Fernsehen;
Hrsg.: Vereinigung evangelisch-reformierter Kirchen der deutsch-
sprachigen Schweiz für kirchliche Film-, Radio- und Fernseharbeit
sowie Schweizerischer Katholischer Volksverein, Bern und Zürich

LEBENS LAUF

Geboren am 21. Mai 1944, Bürger von Gurbrü, Kanton Bern

1. Ausbildung

- Primar- und Sekundarschule in Zürich
Kant. Lehrerseminar in Küssnacht ZH
Kant. Oberseminar in Zürich
1966 Primarlehrerdiplom des Kantons Zürich
- ab 1967 Sekundarlehrerstudium phil. I an der Uni Zürich
1968/69 Uni Lausanne: Soziologie (Prof. Silbermann)
1970 Sekundarlehrerdiplom des Kantons Zürich
- ab 1970 Hauptfachstudium Pädagogik in Zürich
Hilfsassistent bei Prof. Widmer
- 1971/73 Fortsetzung und Abschluss des Studiums in Fribourg:
Pädagogik, Sozialpsychologie und Philosophische
Anthropologie, sowie Publizistik am Journalistischen Institut
- 1973 Lizentiat
Lizentiatsarbeit über "Die auditiven, visuellen und audio-
visuellen Unterrichtsmittel"
- 1977 Reimmatrikulation in Zürich
1980 Promotion in Pädagogik und Sozialpädagogik

2. Berufliche Tätigkeit

- 1966/67 Reallehrer-Verweser in Zürich
ab 1966 Mitarbeiter und Leiter verschiedener Institutionen im
Bereich der Medienpädagogik, so u.a.
"Arbeitsgemeinschaft Jugend und Massenmedien"
"Arbeitsstelle SKVV für Radio und Fernsehen"
"Zentrum für Medien- und Kommunikationspädagogik"
- 1967-71 freier, resp. ressortverantwortlicher Mitarbeiter von
verschiedenen Tageszeitungen und Fachzeitschriften
- ab 1968 Kursleiter und Referent an Lehrerfortbildungskursen und
an Volkshochschulen in den Kantonen ZH, AG, SZ, LU, FR,
SO, BL, BS, BE und SG sowie von Fortbildungskursen des
Fernsehens DRS
- ab 1972 Lehraufträge für Medienpädagogik an den Seminarien Hitz-
kirch/LU, Liestal/BL und am Oberseminar Zürich
- seit 1975 Heimpraxisleiter für die Primarlehrerkandidaten des Kt.BL
- 1975-77 Leiter des Projekts "Medienerziehung im Kanton Basel Stadt"

- seit 1977 nebenamtlicher Dozent an den "Vereinigten Schulen für Sozialarbeit" in Bern
- 1979/80 Beauftragter des Kt. BS für die Lehrplanentwicklung im Bereich Medienpädagogik
- 1980 Lehrauftrag für Medienpädagogik an der Universität Bielefeld BRD
- seit 1980 nebenamtlicher Seminarlehrer am Kant. Lehrerseminar Basel

